

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ATTRIBUTIONS CAUSALES D'ÉLÈVES IMMIGRANTS
CONCERNANT LEURS RÉUSSITES ET LEURS DIFFICULTÉS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VERONICA LEUPRECHT

JUIN 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier du fond du cœur toutes les personnes qui m'ont soutenue durant ces études de deuxième cycle et tout particulièrement durant la rédaction, parfois ardue, de ce mémoire de recherche. Un grand merci à ma famille et à mes amis qui n'ont cessé de m'encourager et de croire en moi.

De plus, j'aimerais remercier beaucoup mon directeur de recherche, monsieur Gérald Boutin, pour sa grande disponibilité, ses encouragements et ses conseils constructifs. Il va sans dire que ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans son fidèle appui. Je lui en suis grandement reconnaissante. En outre, je souhaite souligner les commentaires très enrichissants de mesdames Nicole Carignan et Nicole Lebrun qui m'ont aidée à progresser.

Enfin, je voudrais remercier infiniment tous les élèves ayant participé à cette recherche, leur enseignante et leur directeur qui m'ont généreusement ouvert les portes de leur classe et de leur école.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	IX
RÉSUMÉ	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La réussite scolaire et la réussite éducative	4
1.2 L'échec scolaire	8
1.2.1 Évolution historique de la notion d'échec scolaire	8
1.2.2 Tentative de définition de l'échec scolaire	11
1.2.3 Conséquences de l'échec scolaire	12
1.3 Influence des courants de pensée sur la définition de la réussite et de l'échec	13
1.4 Aperçu général de la situation des élèves québécois	16
1.5 Aperçu général de la situation des élèves immigrants au Québec	17
1.6 Mise en perspective des causes de la réussite et de l'échec	21
1.6.1 Les facteurs personnels	22
1.6.2 Les facteurs interpersonnels	25
1.6.3 Les facteurs familiaux	27
1.6.4 Les facteurs environnementaux	31
1.6.5 Les facteurs pédagogiques	33
1.6.6 Les facteurs institutionnels	37
1.7. Pertinence de la recherche	41
1.7.1 Pertinence scientifique	41
1.7.2 Pertinence scolaire	42
1.7.3 Pertinence sociale	42
1.8 Objectifs et questions de recherche	43

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL.....	45
2.1 Théorie générale de l'attribution causale d'Heider	45
2.2 Théorie de l'attribution causale de Weiner et ses diverses interprétations	46
2.2.1 Origines des attributions causales	47
2.2.2 Les attributions causales	51
2.2.3 Les dimensions causales	52
2.2.4 Conséquences psychologiques	55
2.2.5 Conséquences comportementales	57
2.3 L'attribution causale de la réussite et de l'échec selon Crahay	57
2.4 Autres attributions causales	58
2.5 Résultats principaux des recherches portant sur les attributions causales	59
2.5.1 Importance attribuée aux facteurs à l'origine de la réussite et de l'échec ainsi qu'à leurs dimensions causales	59
2.5.2 Différences développementales dans les attributions causales	64
2.5.3 Différences de genre dans les attributions causales	67
2.5.4 Différences de niveau dans les attributions causales	70
2.5.5 Différences culturelles dans les attributions causales	71
2.5.6 Pistes d'intervention	73

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	75
3.1 Justification du type de méthodologie choisie.....	75
3.2 Présentation de la méthode de collecte de données privilégiée	79
3.2.1 Préparation des entretiens	80
3.2.2 Déroulement des entretiens	81
3.2.3 Considérations éthiques	82
3.3 Présentation du milieu de vie des sujets interrogés	84
3.3.1 Profil socioculturel du quartier Parc-Extension	84
3.3.2 Profil démographique du quartier Parc-Extension	85
3.3.3 Profil économique du quartier Parc-Extension	85
3.3.4 Profil « éducatif » du quartier Parc-Extension	86
3.4 Présentation de l'école où nous avons réalisé notre recherche	86

3.5 Présentation et sélection des participants	87
3.6 Présentation de notre schéma d'entretien	88
3.7 Critères de scientificité	90
3.8 Analyse de contenu	91
3.8.1 Définition de l'analyse de contenu	92
3.8.2 Étapes de l'analyse de contenu	93
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	96
4.1 Provenance des élèves	96
4.2 Appréciation de l'école	97
4.3 Appréciation des matières scolaires	101
4.4 Conception des buts poursuivis par l'école	104
4.5 Conception de la réussite	106
4.6 Les matières les mieux réussies et leurs attributions relatives	110
4.6.1 Les attributions causales des élèves concernant leur réussite	111
4.6.2 Les dimensions causales	116
4.7 Les matières les moins réussies et leurs attributions relatives	117
4.7.1 Les attributions causales des élèves concernant leurs difficultés	118
4.7.2 Les dimensions causales	124
4.8 Les attributions concernant la réussite des camarades	125
4.9 Les attributions concernant les difficultés des camarades	128
CHAPITRE V	
DISCUSSION	133
5.1 Rappel des résultats les plus saillants de notre recherche	133
5.2 Apports et implications de nos résultats de recherche	136
5.3 Limites de nos résultats de recherche et du modèle d'attribution causale de Weiner	137
CONCLUSION	140
RÉFÉRENCES	142
APPENDICE A	
Questionnaire sur la réussite scolaire	156

APPENDICE B

Formulaire d'approbation déontologique	157
--	-----

APPENDICE C

Lettre de consentement	160
------------------------------	-----

APPENDICE D

Lettre explicative	162
--------------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Conceptions de l'apprentissage et de la personne selon les principaux courants de pensée	16
1.2 Les principaux facteurs à l'origine de la réussite et/ou des difficultés de l'élève	40
2.1 Schéma original des attributions relatives au lieu de causalité et à la stabilité (Weiner, 1980, p.134)	53
2.2 Schéma révisé des attributions relatives au lieu de causalité et à la stabilité (Weiner, 1986, p. 47)	53
2.3 Attributions causales classées selon le lieu de causalité, la stabilité et le lieu de contrôle (Weiner, 1986, p. 49)	54
2.4 Attributions et dimensions causales (Crahay, 1999, p. 284)	57
2.5 Principaux résultats de recherche de Wigfield (1988), Bouffard et Bordeleau (1997), Bornholt et Möller (2003), Normandeau et Gobeil (1998) ainsi que Létourneau (1992)	62
3.1 Principales caractéristiques des recherches de nature qualitative et quantitative	78
4.1 Où es-tu né(e)? Où sont nés tes parents?	97
4.2 Quelles sont les matières que tu aimes le plus? Quelles sont celles que tu aimes le moins?	102
4.3 D'après toi, qu'est-ce que ça signifie « réussir » ?	107
4.4 Quelles sont les matières où tu réussis le mieux?	110
4.5 Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis bien?	112
4.6 Quelles sont les matières où tu réussis moins bien?	117

4.7	Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis moins bien?	119
4.8	Les attributions relatives à la réussite des camarades	126
4.9	Les attributions relatives aux difficultés des camarades	129

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Vue d'ensemble du modèle attributionnel de Weiner (1992, p. 278)	47

RÉSUMÉ

Bien que les recherches sur la réussite et l'échec scolaires ne cessent de se multiplier, très peu ont tenté de saisir ces phénomènes en se basant sur les perceptions des élèves. Encore moins ont-elles porté sur la condition des élèves immigrants. C'est pourquoi le présent mémoire vise à découvrir et à comprendre les causes auxquelles les élèves immigrants interrogés imputent leurs réussites et leurs difficultés. De manière plus précise, notre question de recherche s'énonce donc comme suit : « À quelles causes les élèves immigrants interrogés attribuent-ils leurs réussites et leurs difficultés? »

Pour répondre à cette interrogation, nous clarifierons tout d'abord les concepts de réussite scolaire et éducative. Nous examinerons également la notion d'échec scolaire, en décrivant notamment son évolution à travers le temps et en soulignant ses conséquences préoccupantes. De plus, nous porterons une attention particulière à la situation des élèves québécois en général et à celle des élèves immigrants en particulier. En outre, nous ferons le point sur les multiples causes de la réussite et l'échec. Puis, nous mettrons en relief les théories de l'attribution causale d'Heider (1958), de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994) et de Crahay (1996, 1999). Par ailleurs, nous nous pencherons sur les principaux résultats de recherche effectués dans ce domaine.

Afin de mener à bien notre démarche, qui s'inscrit dans un paradigme qualitatif, nous avons procédé à des entretiens individuels semi-directifs. Nous avons plus précisément interrogé 17 élèves immigrants de première ou de seconde génération, âgés de 10-11 ans. De plus, comme il n'existe, à notre connaissance, aucun questionnaire ouvert portant sur l'attribution causale, nous avons élaboré le nôtre.

Les résultats de notre recherche démontrent, en premier lieu, que les sujets interrogés sont portés à s'attribuer la responsabilité de leurs réussites et de leurs difficultés. Par ailleurs, ils ont l'impression que ces événements vont perdurer dans le temps. Enfin, ils ne croient pas pouvoir exercer un impact sur ces derniers, alors qu'ils sont persuadés que leurs camarades peuvent modifier leur situation scolaire.

Mots clés : attributions causales, réussites, difficultés, recherche qualitative, entretiens individuels semi-directifs, analyse de contenu, élèves immigrants, primaire.

INTRODUCTION

Depuis le moment où l'école obligatoire a été instaurée, deux mots-clés reviennent sans cesse dans la bouche des pédagogues, parents et enseignants¹ : il s'agit de la réussite et de l'échec. Dès la maternelle, les parents craignent que leur enfant ne réussisse pas assez bien. Les enseignants, quant à eux, nourrissent une préoccupation principale : faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible. Dans le milieu scolaire, les éducateurs recourent de plus en plus à des « contrats de performance » et des « plans de réussite » pour certains élèves. Le terme « pédagogie de la réussite » est utilisé dans toutes sortes de contexte. Par ailleurs, les systèmes scolaires sont soumis à diverses réformes visant également la réussite scolaire. Ainsi, les notions de performance et de réussite occupent des places prépondérantes dans le milieu scolaire sans qu'on sache vraiment ce qu'il convient d'entendre par « réussite ».

Pourtant, malgré cette quête omniprésente de succès, de nombreux élèves connaissent des difficultés d'envergure dans le système scolaire. Plusieurs chercheurs ont tenté de déceler les causes de ces difficultés sans pour autant questionner les premiers concernés par cette situation, à savoir les élèves eux-mêmes. Encore moins se sont-ils intéressés à la condition des élèves immigrants. C'est pourquoi, nous avons choisi de centrer notre recherche sur les points de vue d'élèves immigrants du primaire. De manière plus précise, notre objectif vise à comprendre les causes auxquelles les élèves immigrants attribuent leurs réussites et leurs difficultés. En effet, comme nous allons le voir un peu plus tard, plusieurs auteurs soutiennent que les causes perçues par l'élève revêtent beaucoup plus d'importance que les causes réelles.

Ainsi, pour mener à bien notre recherche, nous tentons, dans notre premier chapitre, de clarifier les concepts de réussite scolaire et de réussite éducative. Nous portons ensuite une attention particulière au phénomène de l'échec scolaire, en tentant de définir cette notion

¹ Dans le but d'alléger le texte, la forme masculine sera employée tout au long de notre mémoire afin de désigner aussi bien les femmes que les hommes.

complexe, en décrivant son évolution à travers le temps et en dépeignant ses conséquences préoccupantes. Par ailleurs, nous analysons l'influence des différents courants de pensée sur les représentations de réussite et d'échec. Puis, nous dressons un portrait de la situation scolaire des élèves québécois et des élèves immigrants. Après quoi, nous faisons le point sur les différents facteurs exerçant un impact sur la réussite et/ou l'échec des élèves. Finalement, nous démontrons la pertinence de notre travail et nous présentons nos questions de recherche.

Dans notre deuxième chapitre portant sur le cadre conceptuel, nous exposons quelques théories fondamentales de l'attribution causale sur lesquelles nous nous appuyons tout au long de notre recherche. Nous nous penchons plus précisément les modèles d'Heider (1958), de Weiner (1979, 1980, 1985, 1986, 1992, 1994) et de Crahay (1996, 1999). De plus, nous procédons à une recension des principaux résultats de recherche portant sur les attributions causales.

Notre troisième chapitre décrit la méthodologie et le modèle de collecte de données privilégiés. Ainsi, pour diverses raisons que nous expliquerons ultérieurement, nous avons choisi de nous baser sur les principes et les fondements de la recherche qualitative. Par ailleurs, nous recourons à des entretiens individuels semi-directifs. Nous présentons ensuite nos sujets ainsi que leur milieu de vie. Nous examinons également le questionnaire utilisé et les dimensions éthiques dont nous avons tenu compte. Finalement, nous exposons nos critères de scientificité et nous justifions notre choix concernant l'analyse de contenu privilégiée.

Notre quatrième chapitre porte, lui, sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies. De manière plus précise, nous nous penchons, tout d'abord, sur la nature de la relation affective que nos sujets entretiennent avec leur école. Puis, nous réfléchissons aux fonctions qu'ils lui attribuent. Nous portons également attention à leurs conceptions de la réussite. Enfin, la dernière partie de ce chapitre consiste à comparer les facteurs auxquels les élèves attribuent leur réussite et leur échec à ceux auxquels ils imputent le succès ainsi que l'échec de leurs camarades.

Enfin, dans notre dernier chapitre, à savoir la discussion, nous faisons le point sur les résultats obtenues à la suite de notre recherche. Nous soulignons également leurs apports, leurs implications et leurs limites. Nous terminons notre travail en suggérant des pistes pour de futures recherches.

En somme, notre recherche porte sur un champ d'investigation peu exploré jusqu'à maintenant, ce qui contribue à sa pertinence. Nous espérons qu'elle améliorera nos connaissances et nos interventions à l'égard des élèves et de leurs attributions causales.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique de notre recherche. Dans un premier temps, nous examinerons les définitions attribuées aux notions de réussite scolaire et de réussite éducative pour finalement énoncer celles sur lesquelles nous nous appuierons dans cette recherche. Nous nous pencherons ensuite sur le phénomène de l'échec scolaire en tentant de définir cette notion complexe, de décrire son évolution à travers le temps et de souligner ses conséquences préoccupantes. De plus, nous réfléchirons à l'impact considérable des différents courants de pensée sur les conceptions de réussite et d'échec. Nous dresserons, par la suite, le portrait de la situation des élèves québécois ainsi que celui des élèves immigrants au Québec. Après quoi, nous mettrons en perspective les multiples causes de la réussite et de l'échec. Enfin, nous terminerons ce chapitre en démontrant la pertinence de notre travail et en énonçant nos objectifs ainsi que nos questions de recherche.

1.1 La réussite scolaire et la réussite éducative

Pour commencer, nous allons faire le point sur les principales définitions de la réussite, en mettant en relief leurs similarités aussi bien que leurs divergences. Tout d'abord, nous avons constaté que la réussite scolaire réfère surtout à l'obtention d'un diplôme, au succès lors d'examens et/ou au degré d'enseignement atteint. La politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation¹, 1999) définit la réussite scolaire comme suit : « obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés. » (p.17) Ainsi, ces auteurs insistent sur le fait que les résultats de l'élève sont observables, mesurables et qu'ils reflètent ses progrès. Nous nous demandons cependant si ces derniers sont toujours directement observables et mesurables. Ne

¹ Nouvellement appelé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS)

s'agit-il pas ici d'une vision quelque peu réductrice de l'évolution de l'élève? De plus, l'évaluateur tient-il vraiment compte des progrès de l'enfant ou ne le juge-t-il pas selon une multitude de critères préétablis? D'après Perrenoud (1992), « la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation. » (p.86) Il poursuit en écrivant que « les jugements de réussite et d'échec renvoient à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités. » (p.86) Bien qu'intéressante, cette dernière définition manque de nuance, puisqu'elle impute toute la responsabilité de la réussite et de l'échec au système scolaire. Nous allons toutefois voir plus loin que cette responsabilité est partagée par de nombreux acteurs et qu'il existe une multitude de causes à l'origine de la réussite et de l'échec scolaires. En outre, le système scolaire regroupe lui-même divers acteurs qui remplissent chacun des tâches bien distinctes. Malheureusement, force est de constater que ce sont les responsables du ministère de l'Éducation qui exercent le plus de pouvoir dans les décisions.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation (1999) souligne l'importance fondamentale de trois acteurs responsables en quelque sorte de la réussite scolaire. Ainsi, celle-ci « est l'aboutissement des efforts concertés de ce dernier [l'élève], de ses parents et du personnel scolaire. » (p. 17) En d'autres termes, ces trois groupes de personnes vont amener l'élève à progresser et à réussir, s'ils font chacun des efforts et s'ils se concertent. Nous nous questionnons toutefois si l'effort seul suffit à faire des progrès significatifs. Comment se fait-il, en effet, que certains élèves assidus connaissent des difficultés importantes tout au long de leur scolarité?

Legendre (1993), quant à lui, aborde ce concept sous un angle différent en faisant référence à l'expression « réussite d'apprentissage » comme étant les « compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu. » (p.1126) Cette définition met, d'une part, l'accent sur la nature hétéroclite de l'apprentissage. Ainsi, celui-ci se compose de compétences, d'attitudes, de valeurs et de connaissances intégrées par

l'apprenant. D'autre part, elle « met en évidence le fait qu'on ne saurait parler de réussite scolaire sans recourir à une mesure de l'apprentissage qui en atteste la validité. » (Boutin et Daneau, 2004, p.31) En d'autres termes, l'évaluation y occupe une place tout à fait essentielle. Encore une fois, nous nous demandons néanmoins s'il est possible de mesurer tout apprentissage de l'élève et notamment l'acquisition de certaines attitudes ou valeurs difficiles à observer de façon directe.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995), de son côté, définit la réussite comme « l'application, par l'étudiant, de valeurs, de connaissances, d'habitudes et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, sur le plan personnel et professionnel. » (p.1) Cette définition va un peu plus loin que la précédente en insistant sur le fait qu'il ne suffit pas seulement d'acquérir des valeurs, des connaissances et des expériences pour réussir; il faut aussi pouvoir les appliquer. Elle nous éclaire aussi sur un autre point, à savoir la visée de cette réussite. En effet, toutes ces connaissances et ces valeurs vont donner l'occasion à l'élève de s'engager socialement.

En outre, la réussite scolaire peut être définie comme

l'acquisition par la personne d'une compréhension de son environnement physique et humain (...). D'autre part, la réussite scolaire peut aussi être comprise comme la transmission, par l'institution sociale, de savoirs communs, de manières de penser, d'agir et de sentir qui sont intériorisées par l'acteur social qu'est l'élève. (Rousseau et Bertrand, 2005, p.19)

Ainsi, pour réussir, il faut avant tout que l'élève comprenne son environnement. Ce dernier n'est cependant pas le seul responsable de sa réussite. En effet, selon ces chercheurs, l'école joue également un rôle crucial. Celle-ci se doit, en effet, de transmettre à chaque élève les savoirs essentiels et les valeurs fondamentales.

Enfin, Rivière (2002) va même jusqu'à attribuer un caractère très personnel à la réussite. D'après lui, « la réussite ne doit pas être un objectif extérieur à soi. [Au contraire], la vraie

réussite est tout ce qui contribue à l'épanouissement personnel. » (p.104) Frieze, Francis et Hanusa (1983) abondent dans le même sens en expliquant que la réussite n'est pas un événement concret, perceptible de l'extérieur, mais plutôt un état psychologique dépendant des objectifs que chaque personne se fixe. Ainsi, la réussite correspondrait à l'atteinte de ces buts. C'est pourquoi, ces chercheurs soutiennent que le succès peut uniquement être défini de manière individuelle, selon les perceptions de chacun. Ces définitions s'apparentent beaucoup au courant de pensée humaniste que nous décrirons d'ailleurs un peu plus loin.

Nous avons donc constaté, au fil de nos lectures, que le concept de réussite scolaire est analysé de manière détaillée dans divers écrits. Par contre, il est difficile de trouver des définitions de la réussite éducative. À notre connaissance, Boutin et Daneau (2004) sont les seuls à faire une distinction très claire entre ces deux concepts. Ainsi, dans la réussite scolaire, c'est l'obtention d'un diplôme qui compte avant tout, alors que la réussite éducative « désigne le progrès accompli par l'élève. » (p.33) Pourtant, le concept de réussite éducative nous paraît essentiel. Bien évidemment, les résultats de l'élève reflètent en partie sa réussite ou son échec, mais ces concepts sont à comprendre dans un sens beaucoup plus large. Ainsi, un jeune peut être renfermé, triste ou mal dans sa peau, mais obtenir quand même de bons résultats. Pouvons-nous pour autant parler de réussite ? Nous nous demandons plus précisément si la réussite n'englobe pas d'autres composantes, comme par exemple le bien-être, l'épanouissement et le développement de l'esprit critique du jeune. Pour nous éclairer sur ce point, penchons-nous sur le sens du concept d'éducation, puisque l'adjectif « éducative » en découle. Legendre (1993) soutient que l'éducation correspond au « développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.). » (p.435) Selon lui, l'éducation fait aussi référence au « développement du sens de l'autonomie, de la responsabilité, de la décision, des valeurs humaines et du bonheur chez la personne. » (Legendre, 1993, p.435) Mialaret (2003) affirme, pour sa part, que le principe de la pédagogie du succès ne se limite pas à chercher à élever le niveau général d'un groupe d'élèves. Ce type de pédagogie consiste bien plus à développer « en chaque individu les domaines particuliers dans lesquels il peut réussir ou montrer une activité ou une créativité personnelles. » (p.29) D'après cet auteur, les institutions scolaires se retrouvent aujourd'hui

en crise principalement à cause de leur uniformité qui nie toute différence. Mialaret (2003) insiste sur le fait qu'un grand nombre d'écoles ne laissent pas de place au développement original de chaque individu. Elles « perdent ainsi une grande part du capital humain. » (p.29)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyerons sur le concept de réussite scolaire définie comme étant l'obtention de résultats qui reflètent le cheminement de l'élève. Toutefois, comme nous nous intéressons avant tout à ses perceptions, nous nous baserons sur sa propre appréciation de ces résultats et non sur ceux mesurés par les différents intervenants scolaires. Par ailleurs, nous tiendrons compte du concept de réussite éducative comme étant le développement et l'évolution globale de l'élève.

1.2 L'échec scolaire

Comme la réussite et l'échec sont des notions indissociables, puisque l'une perd tout son sens sans l'autre, il nous semble essentiel de nous pencher maintenant sur le concept d'échec scolaire. Pour cela, nous porterons d'abord une attention particulière à son évolution à travers le temps. Nous ferons ensuite le point sur les principales définitions de ce concept avant de réfléchir aux conséquences dévastatrices de l'échec scolaire.

1.2.1 Évolution historique de la notion d'échec scolaire

La notion d'échec scolaire a beaucoup évolué depuis son apparition à la fin du 19^e siècle avec l'avènement de la scolarité obligatoire. En 1882, Jules Ferry, alors ministre français de l'Instruction, émit une loi relative à l'obligation et à la laïcité de l'enseignement. Par cette nouvelle loi, la scolarité devint obligatoire de six à treize ans. Pour sanctionner la fin des études, les élèves devaient se soumettre à un examen leur permettant d'obtenir un certificat d'études primaires. Malheureusement, celui-ci fut très vite réservé à une élite. Jusqu'en 1900, seuls 25 à 30% d'élèves obtinrent ce diplôme. La société de l'époque ne voyait rien

d'inquiétant à ce fait. Au contraire, il était considéré normal, voire naturel qu'un nombre important d'élèves éprouve des difficultés et ne se rende pas loin dans le parcours scolaire. Celles-ci n'exerçaient d'ailleurs nullement un impact négatif sur l'avenir de ces jeunes. En effet, une fois adultes, ces derniers trouvaient facilement un emploi reconnu par la société. Ainsi, l'échec scolaire n'entraînait pas de conséquences sociales notables. Les années 1960 furent néanmoins marquées par une rupture massive, due à deux événements majeurs : la réforme Berthoin de 1959 fixant la scolarité obligatoire à seize ans et la création des Collèges d'enseignement secondaire en 1963 par Christian Fouchet, alors ministre de l'éducation français. La mesure Fouchet ouvrit les portes de l'enseignement secondaire à toutes les classes de la société.

Au Québec, la situation fut assez semblable. Au début du vingtième siècle, peu d'élèves fréquentaient l'école. L'instruction n'était pas ancrée dans les mœurs de l'époque. Cependant, en 1943, Godbout, premier ministre de l'époque, décréta la scolarité obligatoire de 6 à 14 ans. L'année suivante, il établit la gratuité de l'enseignement primaire. Les valeurs et les besoins de la population se transformèrent alors peu à peu. C'est pourquoi, la Commission Parent fut créée au début des années 60. Le Rapport Parent qui en résulta en 1964 influença de manière significative le système scolaire québécois. Ce vaste document proposait notamment la création d'un ministère de l'Éducation, d'un Conseil supérieur de l'éducation, des maternelles et des commissions scolaires régionales. Le dit rapport suggérait également de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, d'offrir une formation plus poussée aux enseignants et de faciliter l'accès aux universités à toutes les classes de la société. Le Rapport Parent influença aussi grandement la création en 1967 des collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep), en remplacement des collèges de l'époque dirigés par des religieux. L'année suivante, le gouvernement de l'époque adopta une loi permettant la création des Universités du Québec à Montréal, Trois-Rivières et Chicoutimi. Peu après, s'ajoutèrent celles de Rimouski, de Hull et de Rouyn. Quelques années plus tard, en 1974, l'Université Concordia vit le jour.

Ainsi, à partir du moment « où la scolarité au-delà du primaire dev[int] la norme » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1996, p.7), l'échec scolaire se transforma en enjeu social fondamental, voire en « problème » national dans de nombreux pays. Les systèmes scolaires se retrouvèrent alors à assumer une nouvelle fonction. Jusqu'alors, l'école de Jules Ferry se centrait surtout sur l'éducation morale et civique de ses élèves, afin d'en faire de bons citoyens. Sa priorité était donc d'ordre politique. Toutefois, à partir de 1960, l'institution scolaire dut relever une mission d'ordre économique, en assurant l'insertion professionnelle de ses élèves. D'après Charlot (1990),

Une ère nouvelle s'est [alors] ouverte : des possibilités réelles de promotion sociale par l'école existent, au moins pour une minorité de jeunes, les trajectoires scolaires s'individualisent, le destin social des jeunes apparaît lié à leur histoire scolaire et non à leur seule origine familiale. (p.12)

À la fin des années 70 et au début des années 80, la problématique de l'échec scolaire se modifia à nouveau, fortement influencée par une crise économique et sociale. « L'élève en échec n'est plus pensé comme la victime d'une injustice sociale mais comme un jeune coûteux en dispositifs de récupération et d'insertion et comme un futur citoyen peu productif. » (Charlot, 1990, p. 13) L'échec scolaire fut alors considéré comme un gaspillage économique.

En conclusion, lorsque la « qualification scolaire [commença à peser] [...] sur la qualification sociale » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1996, p. 12), l'échec scolaire devint une préoccupation centrale dans nos sociétés. Comme nous l'avons évoqué dans les lignes précédentes, cette notion d'échec revêt toutefois une signification très différente selon la situation sociale, économique et politique du moment. Ainsi, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996) soutiennent que « l'échec scolaire n'existe pas en soi, dans l'absolu, mais en fonction d'un contexte socio-historique déterminé. » (p.8)

1.2.2 Tentative de définition de l'échec scolaire

Mais que faut-il précisément entendre par « échec scolaire » dans le contexte socio-historique de notre société québécoise? Un élève en échec scolaire est-il en proie à des difficultés d'apprentissage? Souffre-t-il plutôt de difficultés comportementales ou relationnelles? Un élève en échec scolaire a-t-il redoublé? A-t-il des difficultés à s'insérer dans la vie professionnelle? Il nous semble que le terme d'« échec scolaire » peut englober toutes sortes de difficultés ou de problèmes vécus par l'élève. Pourtant, celui-ci est toujours employé au singulier, comme s'il s'agissait d'un phénomène unique. D'après Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996),

L'utilisation courante du singulier (l'échec scolaire) amalgame tous ces phénomènes; elle empêche ainsi de saisir les réalités et les évolutions, parfois contradictoires, de chacun d'eux; elle conduit surtout à masquer ou à nier les solutions qui peuvent exister dans tel ou tel domaine. (p.13)

Ce manque de nuance dans l'usage de ce terme pose ainsi un problème majeur. Nous nous demandons, en effet, comment les critères ou les indicateurs d'échec peuvent être déterminés dans ces conditions. Par ailleurs, nous doutons fortement de la possibilité d'élaborer des mesures d'aide appropriées et individualisées pour chaque élève en difficulté à partir d'une définition aussi vaste.

Quelques auteurs se sont néanmoins risqués à définir cette notion complexe et ambiguë. Ainsi, d'après Avanzini (1991), l'échec consiste en l'obtention de notes inférieures à la moyenne (dimension objective), alors que pour Good (1973), l'échec se résume plutôt à l'obtention de résultats inférieurs aux capacités de l'élève (dimension subjective). Hutmacher (1992) affirme, quant à lui, que l'échec n'existe pas, tant qu'un individu ne s'attend pas à une réussite. Selon cet auteur, l'échec représente donc la non atteinte des objectifs que poursuit un individu. Ainsi, il est possible de déduire de cette définition que si l'élève ne se fixe pas de buts, il ne peut échouer. Nous nous demandons cependant si le fait de ne poursuivre aucun objectif ne représente pas un échec en soi. Finalement, Compas (1991) constate qu'en se

plaçant dans la perspective de l'enfant, la notion d'échec revêt un sens bien différent de toutes ces définitions normatives. En effet, pour l'adulte, « l'échec se mesure [essentiellement] en termes de retard dans la course à la réussite, ou de mise à l'écart dans des classes ségrégatives. Il s'évalue par rapport à une norme et se signe par un statut. » (p.113) Or, d'après ce même auteur, l'élève perçoit avant tout son échec dans le regard de son enseignant et dans ses jugements. En d'autres termes, il s'estime « bon » ou « mauvais » selon ce qu'en dit son enseignant. Par conséquent, l'élève mesure sa valeur personnelle en tant qu'être aimé ou rejeté par ce dernier, ce qui fera la différence entre une attitude d'espoir ou d'abandon face à l'institution scolaire. Cette définition de Compas (1991) met l'accent sur la responsabilité fondamentale de l'enseignant. Ainsi, ce dernier se doit de transmettre une image positive d'eux-mêmes à tous les élèves.

1.2.3 Conséquences de l'échec scolaire

Malgré des définitions contrastées de la notion d'échec scolaire, tous les chercheurs s'entendent pour dire que l'échec scolaire a des effets désastreux sur les possibilités de développement de l'élève. En effet,

l'école actuelle convainc une partie importante (certains chercheurs avancent le pourcentage de 50%...) des élèves de leur incapacité à apprendre dès les trois premières années du primaire. [...] Trois ans suffisent à faire détester l'école et les matières scolaires à l'enfant à qui on impose l'échec. Il en faut six pour détruire son sentiment de compétence comme apprenant. [...] L'enfant qui a acquis une telle disposition mentale ne peut être motivé par ses propres réussites, parce qu'il est devenu incapable de percevoir le lien entre ses réussites et les actions qui les ont engendrées (Legendre, 2002, p. 163-164).

En d'autres termes, l'échec exerce un impact négatif sur l'appréciation et la confiance que l'élève porte à son école. Il détériore également sa motivation ainsi que son sentiment de compétence. Ainsi, il peut amener l'élève à se sentir profondément dévalorisé et à développer une estime de soi de plus en plus faible. Autrement dit, l'échec scolaire est souvent perçu comme une grande source d'humiliation pour l'élève. « La scolarisation provoque donc un

remaniement et une transformation de la conscience de soi.» (Avanzini, 1991, p.13) En conclusion, l'école et plus précisément les expériences reliées à celle-ci influencent de manière significative les perceptions de soi de l'élève.

1.3 Influence des courants de pensée sur la définition de la réussite et de l'échec

Néanmoins, il est impensable d'examiner sur les significations ainsi que sur les implications des concepts de réussite et d'échec, sans tenir compte de l'influence exercée par plusieurs courants de pensée sur ces derniers. Au fil de nos lectures, nous avons ainsi constaté que les définitions de la réussite et de l'échec dépendent surtout de l'école de pensée dans laquelle l'auteur se situe et des fondements théoriques sur lesquels il s'appuie. Nous allons donc nous pencher maintenant sur les conceptions de l'apprentissage et de la personne véhiculées par le comportementisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'humanisme. Ainsi, pour les tenants du comportementisme, réussir consiste à modifier son comportement suite à des stimuli de l'environnement. Par conséquent, selon cette approche, un élève est considéré en échec s'il reste perméable aux influences du monde extérieur et s'il continue d'adopter le même comportement tout au long de sa scolarité. Doté d'aucun pouvoir de décision ou d'action, l'élève est perçu comme une substance malléable que l'enseignant se doit de modeler. Enfin, cette conception de l'apprentissage ne laisse aucune place à la spontanéité : « Tout, dans l'environnement éducatif, se trouve (...) planifié, prédéterminé : les objectifs, les moyens de renforcements, l'évaluation, etc. » (Boutin et Truchot 1997, p. 4)

C'est en réaction au comportementisme qui tenait essentiellement compte des réactions de l'individu que le cognitivisme a progressivement pris son essor. Les cognitivistes aspiraient, au contraire, à entrer dans la « boîte noire » de chaque individu pour mieux comprendre les opérations mentales à l'origine du comportement. Cette approche s'intéresse plus particulièrement au fonctionnement du cerveau, à l'origine des connaissances et aux stratégies utilisées pour retenir et réinvestir ces connaissances. Ainsi, dans ce courant de pensée, l'élève réussit s'il sélectionne et retient les informations pertinentes à la réalisation

d'une tâche. Par contre, il est très probable qu'il échoue si l'écart entre ses ressources cognitives et les tâches proposées est trop important ou encore si ses canaux perceptifs sont saturés par une trop grande quantité d'informations. Dans la conception cognitiviste, l'enseignant est le premier responsable de la réussite ou de l'échec de ses élèves. Voulant à tout prix se distancer du modèle behavioriste, le cognitivisme en conserve cependant un certain héritage. En effet, le degré d'autonomie de l'élève dans l'acquisition de ses connaissances reste faible.

Considéré par plusieurs auteurs comme le prolongement du cognitivisme, le constructivisme, s'est également imposé en réaction aux théories behavioristes. D'après Piaget, un des pionniers de ce courant, l'enfant se développe à travers l'interaction avec son environnement. En d'autres termes, chaque action qu'il exerce sur le milieu provoque une réaction de celui-ci, sous forme de difficultés, succès, résistances etc. Cette réponse de l'environnement provoque une modification des structures cognitives de l'élève, ce qui influencera les prochaines actions qu'il posera sur son environnement. Ainsi, un élève réussit s'il construit lui-même ses connaissances en faisant des liens constants entre ses nouveaux acquis et ses connaissances antérieures. La réussite se résume donc au développement d'habiletés cognitives et métacognitives. Ce courant de pensée accorde une grande autonomie à l'élève, considéré comme le maître d'œuvre de ses apprentissages. L'enseignant est, pour sa part, relégué à un rôle secondaire de facilitateur ou de médiateur entre l'élève et l'environnement.

Ancré au constructivisme, le socioconstructivisme met, quant à lui, l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs. Vygotsky (1979), une des figures-clés de ce courant de pensée, considère que l'enfant se développe grâce aux nombreuses interactions avec son entourage. Ainsi, ce dernier intériorise progressivement ce qu'il appréhende avec autrui. Dans cette perspective, Brown et Campione (1995) soulignent l'aspect culturel des savoirs, puisqu'ils représentent le fruit des échanges entre individus. Par

conséquent, dans ce courant de pensée, le bon élève interagit sans cesse avec son environnement, dans le but de développer sa pensée et de vivre harmonieusement avec les personnes qui l'entourent.

Enfin, la psychologie humaniste met l'accent sur le développement de la personne et sur la réalisation de soi. L'humanisme repose sur le postulat que tout être humain se développe positivement s'il se trouve dans des conditions de confiance et de respect. Rogers (1972), un des pionniers de ce courant de pensée, écrit d'ailleurs : « Dans un climat psychologique qui permet des choix et un développement, je n'ai jamais connu un individu qui a choisi la cruauté ou un cheminement destructeur. Le choix se fait toujours vers une plus grande socialisation et vers l'amélioration des contacts avec autrui. » (p. 76) Par ailleurs, selon les tenants de l'humanisme, chaque individu a la capacité d'autodétermination. En d'autres termes, chaque personne est dotée du pouvoir de décider de sa vie et de son propre développement. Par conséquent, la notion d'échec n'a pas de sens, puisque selon Maslow (1972) et Rogers (1972), chaque élève possède en lui les ressources nécessaires pour se développer et donc pour réussir. D'après ce dernier auteur, ce n'est que chaque personne elle-même qui peut juger et décider de ses réussites ou de ses difficultés.

En conclusion, les paragraphes précédents nous démontrent très bien à quel point les concepts de réussite et d'échec peuvent être compris de différentes façons. Pour faire le point sur les éléments fondamentaux de ces différents courants de pensée, nous proposons à la page suivante un tableau présentant leurs conceptions de l'apprentissage et de la personne.

Tableau 1.1 Conceptions de l'apprentissage et de la personne selon les principaux courants de pensée

Courant de pensée	Conception de l'apprentissage	Conception de la personne
Béhaviorisme	Modification du comportement	Organisme à stimuler
Cognitivisme	Traitement des informations	Intellect
Constructivisme	Élaboration de liens entre les nouveaux acquis et les connaissances antérieures	Être autonome
Socioconstructivisme	Interaction avec son environnement	Être en relation
Humanisme	Réalisation de soi	Être créatif et autonome

1.4 Aperçu général de la situation des élèves québécois

Après avoir porté une attention particulière aux concepts de réussite et d'échec, il nous semble important d'examiner maintenant la situation scolaire des élèves québécois dont un grand nombre sont malheureusement aux prises avec des difficultés psychosociales et/ou scolaires importantes. Ainsi, les données recueillies dans la Commission Scolaire de Montréal en 2000-2001 situent le nombre d'élèves à risque ayant un plan d'intervention autour de 11% (Boutin et Daneau, 2004). Ces statistiques ne tiennent cependant pas compte des élèves handicapés dont plusieurs connaissent aussi des difficultés. De plus, en ce qui concerne la définition même de l'élève à risque, Boutin et Daneau (2004) soulignent son caractère imprécis, rendant toute intervention auprès de l'élève très difficile. « En un mot, le fait de placer sous la même rubrique des catégories d'enfants en difficulté différente, contribue à banaliser les particularités de ces derniers. » (p. 72) Selon les deux auteurs, le flou autour de cette définition « fourre-tout » retarde très probablement le recours à des mesures de soutien efficaces et adaptées. En somme, ces deux chercheurs insistent sur l'importance de prendre en compte les caractéristiques spécifiques de chaque élève et de la situation dans laquelle il se trouve.

Par ailleurs, 23% des élèves québécois redoublent au moins une année au cours de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation, 2000). En milieu défavorisé, un élève sur deux connaît l'échec avant la fin du primaire et accumule ainsi d'importants retards scolaires. En outre, les adolescents sont portés à s'absenter de plus en plus de l'école et finissent souvent par décrocher. D'après le ministère de l'Éducation (2003), environ un étudiant du secondaire sur trois et une étudiante sur quatre quittent l'école sans diplôme à Montréal. Dans certaines régions du Québec, le taux de décrochage avoisine cependant les 50%. Seuls 67% des jeunes québécois âgés de 18 ans obtiennent un diplôme d'études secondaires. Selon Statistique Canada (1999), ce pourcentage s'élève à 77% dans la province de Terre-Neuve et Labrador, alors qu'il atteint seulement 27% dans les Territoires du Nord-Ouest et 13% au Nunavut. Le même taux grimpe à 87% aux États-Unis, à 90% en Allemagne et à 94% au Japon (CRIRES, 2000). La pauvreté, les problèmes de santé tant physique que psychologique, l'inadaptation sociale et scolaire constituent des conséquences importantes de l'abandon scolaire.

1.5 Aperçu général de la situation des élèves immigrants au Québec

Dans la mesure où l'objectif central de notre recherche consiste à analyser les attributions causales des élèves immigrants, nous allons maintenant dresser un portrait de leur situation. Ainsi, grâce aux mouvements migratoires, la population scolaire québécoise s'est de plus en plus diversifiée depuis la fin du dix-neuvième siècle. Aujourd'hui, les élèves immigrants du Québec viennent surtout d'Asie, du Maghreb, des anciennes républiques soviétiques, du Proche-Orient et d'Amérique du Sud (Benes et Dyotte, 2001). De plus, peu importe l'ordre d'enseignement, la proportion d'élèves immigrants augmenterait continuellement. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), le nombre d'élèves issus de l'immigration est plus précisément passé de 13,7% en 1994-1995 à 18,1% en 2003-2004. D'après Benes et Dyotte (2001), cette augmentation significative s'explique surtout par la tentative du gouvernement de contrecarrer les effets de la baisse importante du taux de natalité québécois. En 2000-2001, 20,9% des élèves inscrits dans les écoles francophones de

la région montréalaise étaient nés ailleurs qu'au Canada, comparativement à seulement 5% pour l'ensemble du Québec (Benes et Dyotte, 2001).

Avant de continuer à décrire la situation scolaire des jeunes immigrants, il nous semble important de préciser ce que nous entendons par « élève immigrant ». D'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), il s'agit d'« un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français, ni l'anglais. Les élèves d'origine autochtone, c'est-à-dire déclarant une langue maternelle autochtone (amérindienne ou inuktitut), ne font pas partie des élèves issus de l'immigration, puisqu'ils sont considérés comme étant de « Premières Nations ». » (p.3). Au Québec, les élèves immigrants de seconde génération représentent la majorité avec 63,1% en 2003-2004 (MELS, 2006). Tout au long de notre recherche, nous nous référerons donc à la définition du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) lorsque nous emploierons le terme d'« élève immigrant ».

Par ailleurs, le système scolaire québécois se distingue par la grande variété de langues parlées par les élèves. Près de deux cents langues maternelles différentes sont plus précisément utilisées dans les écoles et un grand nombre de celles-ci font partie de familles linguistiques éloignées du français. Ainsi, en 2000-2001, environ 33% des élèves de la région montréalaise ont déclaré parler une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue amérindienne (Benes et Dyotte, 2001). Le groupe des langues indo-européennes latines est le plus fortement représenté au Québec. En effet, 46% des élèves immigrants s'expriment en français, en espagnol, en italien, en portugais ou en roumain (MELS, 2006).

En outre, le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1995) ainsi qu'Helly (1997) soutiennent que le rendement scolaire des élèves allophones s'apparente beaucoup à celui des élèves francophones. De même, dans le cadre du Programme

international de l'OCDE² sur le suivi des acquis des élèves (PISA, 2003), il a été observé que les élèves immigrés au Canada réussissaient aussi bien que leurs camarades natifs de ce pays (OCDE, 2006). D'après cette même source, il semble que les élèves immigrés de seconde génération obtenaient même des résultats supérieurs à leurs pairs d'origine canadienne. Mc Andrew (2001) abonde dans le même sens en concluant de ses recherches que

la diplomation est plus faible dans les milieux à très faible densité de population immigrée (moins de 10% de cette clientèle) (...). Elle demeure dans la moyenne dans les écoles à forte densité (50 à 75%) et enfin, connaît des sommets inégaux dans les milieux à très haute densité (plus de 75%). (p. 83)

De plus, il est intéressant de constater que, peu importe l'origine des élèves immigrés évalués lors du test Pisa (2003), ces derniers faisaient preuve d'une motivation à apprendre égale, voire supérieure à celle des élèves natifs du Canada. De façon générale, les élèves immigrants démontrent une attitude très positive à l'égard de l'école (OCDE, 2006). Ainsi, ces résultats vont à l'encontre de la croyance populaire selon laquelle de nombreux élèves étrangers vivraient d'importantes difficultés scolaires, ce qui abaisserait le niveau général de la classe. Malheureusement, cette manière de penser est largement répandue dans le milieu scolaire et imprègne aussi certaines politiques gouvernementales, comme la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998. Visant l'égalité des chances, celle-ci aborde la problématique de l'échec scolaire surtout comme une réalité liée aux nouveaux arrivants. Cette perspective nous semble très limitée, dans la mesure où de nombreuses recherches font ressortir la complexité et la multiplicité des facteurs liés à l'échec (voir 1.6).

Plusieurs auteurs soulignent néanmoins la situation scolaire préoccupante que vivent des élèves provenant de certains pays et/ou ayant une langue maternelle bien précise. Ainsi, selon Mc Andrew et al. (2005), les élèves issus des communautés noires connaîtraient davantage de difficultés que le reste de la population scolaire, immigrée ou non. Les élèves créolophones ou anglophones originaires des Antilles seraient particulièrement touchés par ce phénomène.

² Organisation de coopération et de développement économiques

En effet, seuls 23,7% des élèves provenant des Antilles et parlant créole obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires après cinq ans. Ce pourcentage grimpe à 27,4% pour les élèves de langue maternelle anglaise, originaires de ce même pays, alors que le taux d'obtention moyen pour l'ensemble de la population est de 57,8%, après cinq ans. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) brosse un tableau assez semblable dans un rapport intitulé *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Ainsi, en 2003-2004, 52,5% des élèves provenant des Caraïbes et des Bermudes accusaient un retard d'au moins une année. Selon ce même rapport, 44% des enfants ayant le pidgin ou le créole comme langue maternelle étaient également en retard d'une année scolaire. Le MELS (2006) évoque plusieurs raisons à l'origine de ce phénomène. D'une part, il se peut que les élèves connaissent déjà des difficultés avant même d'immigrer. D'autre part, il est possible que des critères d'évaluation différents et une méconnaissance du français jouent aussi un rôle déterminant pour les jeunes nouvellement arrivés au Québec.

Quelques chercheurs ont également tenté d'expliquer la grande hétérogénéité des résultats scolaires chez les élèves immigrants. Les recherches d'Ogbu et al. (1986) se penchent surtout sur le contexte états-uniens. Selon ces auteurs, les performances des élèves immigrants dépendraient essentiellement du groupe de minorités auquel ils appartiennent. De manière plus précise, il existerait trois principaux groupes : « les autonomes », « les immigrants » et « les castes » (p. 27). Ainsi, le premier groupe (les autonomes) maîtrise bien la langue du pays d'accueil et ne se sent pas subordonné à la majorité. Il s'agit, par exemple, des juifs, des amish et des mormons. Les élèves de ce groupe réussissent bien académiquement. Le second groupe (les immigrants) est, en revanche, constitué de minorités venues plus ou moins volontairement dans le pays d'accueil. D'après le chercheur mentionné plus haut, ces immigrants ne vivent pas encore assez longtemps dans leur nouvelle patrie pour internaliser les effets négatifs de la discrimination. Les élèves de ce groupe seraient d'ailleurs très performants, puisqu'ils n'auraient conscience de la perception du groupe majoritaire les considérant comme inférieurs. Enfin, le troisième groupe, à savoir « les castes » (p.27), regroupent des immigrants, originellement incorporés de force dans la société nord-américaine. Noirs, Portoricains, Mexicains et Amérindiens font partie de ce dernier groupe. Ogbu et al. (1986) soutiennent que ces derniers seraient souvent exploités par la société

dominante et ne bénéficieraient pas d'une éducation égalitaire. Pour limiter les effets néfastes de cette discrimination, ce troisième groupe aurait tendance à créer « a collective oppositional identity through ethnic consolidation » (Ogbu, 1986, p.29). Leurs enfants seraient, par conséquent, en proie à des conflits culturels et à des crises d'identité importantes.

Bouteyre (2004), quant à elle, établit la distinction entre « étrangers proches » et « étrangers lointains » pour expliquer la disparité des résultats scolaires. Grâce à une « proximité culturelle », le premier groupe s'identifierait rapidement au pays d'accueil. Le système éducatif du pays de provenance s'apparente souvent à bien des égards à celui du pays d'accueil. Par conséquent, les élèves de ce groupe ne se sentent pas trop dépayés et réussissent généralement bien à l'école. Espagnols, Italiens et Portugais font partie de cette première constellation. Les « étrangers lointains » possèdent, au contraire, une culture radicalement différente de celle de la société d'accueil. C'est pourquoi, leur adaptation est plus lente et plus difficile, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur performance scolaire. Ce groupe comprend, par exemple, les Maghrébins, les Africains et les Asiatiques. Malheureusement, il arrive que les immigrants de ce groupe soient perçus « comme une menace pour l'intégrité de l'identité nationale. » (Bouteyre, 2004, p. 77)

Toutes ces statistiques et ces prises de position donnent naissance à de nombreuses questions. Nous nous demandons notamment comment il se fait que certains élèves réussissent très bien à l'école, alors que d'autres accumulent les difficultés. Pourquoi certains enfants s'épanouissent-ils tout au long de leur scolarité, alors que d'autres vivent des situations traumatisantes, et d'autres encore se désintéressent et se démotivent?

1.6 Mise en perspective des causes de la réussite et de l'échec

D'après Crahay (1996), « ce n'est pas tant l'échec que la nature de la (des) cause(s) à laquelle (auxquelles) l'élève l'attribue qui peut lui occasionner des préjudices affectifs. » (p. 217) C'est pourquoi, il est essentiel de découvrir et de comprendre ces causes, qui, comme

l'écrit Avanzini (1991), permettent de briser le fatalisme de l'échec scolaire. Par ailleurs, Boutin et Daneau (2004) ainsi que Legendre (2002) mettent l'accent sur l'importance de ne pas comprendre l'échec à partir d'une seule cause, mais par l'interaction d'une multitude de facteurs. Ces auteurs suggèrent ainsi une approche systémique étudiant un phénomène complexe dans sa globalité, ce qui évite des centrations excessives, voire abusives sur une seule dimension. En nous référant notamment au Rapport synthèse des groupes de discussion du ministère de l'Éducation (2003), nous avons trouvé six facteurs principaux à l'origine de l'échec scolaire, à savoir les facteurs personnels, interpersonnels, familiaux, environnementaux, pédagogiques et institutionnels. Nous allons maintenant porter une attention particulière à chacune de ces causes.

1.6.1 Les facteurs personnels

Selon différentes sources, les habiletés cognitives, les déficiences organiques et les caractéristiques psychoaffectives des élèves exercent un impact fondamental sur leur réussite. Plusieurs chercheurs insistent également sur l'importance de l'engagement dans les études et sur la maîtrise de la langue d'enseignement.

1.6.1.1 Les habiletés cognitives

Certains auteurs établissent, tout d'abord, une corrélation entre les résultats scolaires de l'élève et ses habiletés cognitives mesurées par les tests d'intelligence (Q.I.) (De Fries et al., 1978; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1996). Ainsi, un élève doté d'un quotient intellectuel élevé aurait plus de chances de réussir à l'école. Selon les représentants de cette théorie, chaque individu naît avec des habiletés intellectuelles différentes. Les chances de réussite des élèves sont donc inégales dès leur plus jeune âge. Il s'agit d'une perspective fortement déterministe.

En outre, Padilla (1984) soutient que certains groupes ethniques ne possèdent pas les gènes permettant une performance intellectuelle élevée. C'est ce qu'il appelle : « Genetic Deficiency ». Plusieurs auteurs, dont Cuellar (1989) et Ogbu et al. (1986) s'opposent toutefois virulemment à cette théorie en affirmant que les tests de Q.I. sont souvent mal utilisés pour évaluer les performances des élèves immigrants. Selon les deux chercheurs, les résultats inférieurs de certains groupes ethniques s'expliqueraient également par une méconnaissance de l'environnement culturel des Blancs de classe moyenne sur lequel se base tous ces tests.

1.6.1.2 Les déficiences organiques

D'autres chercheurs justifient l'échec scolaire par l'existence de déficiences organiques ou de dysfonctions neurologiques (Broca, 1861; Desrosiers-Sabbath, 1993; Karlin, 1980; Springer et Deutsch, 1989; Wender, 1971; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1996). D'après ces auteurs, chaque région du cerveau correspond à des fonctions cognitives particulières. Ainsi, la fonction du langage serait localisée dans le lobe frontal de l'hémisphère gauche (De Broca, 1861). L'hémisphère droit constituerait, quant à lui, le siège des émotions, de l'imagination et de la conscience de l'espace. Par conséquent, si une de ces régions est endommagée, les habiletés cognitives de l'individu vont en souffrir.

1.6.1.3 L'affectivité

Selon Cahn et Mouton (1967) ainsi que Bettelheim (1979), l'affectivité serait le moteur de nos actions. En d'autres termes, les sentiments de l'élève influenceraient de manière

significative son comportement. L'estime de soi de l'étudiant jouerait un rôle particulièrement important. En effet, d'après Cuellar (1989),

Self-confidence and the awareness of high levels of self-confidence are crucial (...) to perform at high academic level, develop healthy peer relationships, transition successfully to English, prevail over personal problems and establish goals leading to an opportunity for higher education and/or a respected profession. (p. 231)

Ainsi, une confiance en soi solide entraînerait non seulement une performance scolaire élevée, mais aussi le développement de relations personnelles harmonieuses et de perspectives d'avenir prometteuses. Pierrehumbert (1992), pour sa part, met l'accent sur la relation de réciprocité entre l'estime de soi de l'élève et ses résultats scolaires. Cet auteur soutient plus précisément que la détérioration de l'estime de soi de l'élève peut être cause ou conséquence de difficultés scolaires. « Si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi, on peut supposer en retour qu'un enfant ayant au départ peu d'estime de lui-même se trouve désavantagé dans les apprentissages scolaires. » (p. 179)

De plus, la motivation et la perception du sens des apprentissages exerceraient aussi un impact fondamental sur la réussite de l'élève (Bandura, 1994; Bouffard et Bordeleau, 1997, CTREQ³, 2004). Dans la recherche de Fortin et al. (2005), la présence de sentiments dépressifs chez le jeune représente la variable la plus fortement associée aux élèves à risque de décrochage. L'échec constituerait donc la conséquence de blocages affectifs, de phobies scolaires, de troubles relationnels et/ou d'un manque de motivation.

1.6.1.4 L'engagement dans les études

Le temps consacré aux études et aux devoirs favoriserait également la réussite de l'élève (CTREQ, 2004). Boutin et Daneau (2004) insistent sur l'importance d'une fréquentation scolaire régulière, une condition 'sine qua non' de succès. Ils évoquent aussi la difficulté

³ Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

d'une conciliation études-travail, pouvant influencer négativement les résultats scolaires. Plusieurs élèves, en particulier des garçons, doivent, en effet, commencer à travailler très jeunes, afin de soutenir leur famille. C'est pourquoi, d'après ces deux chercheurs, il faut à tout prix limiter le nombre d'heures de travail des élèves et trouver d'autres façons d'aider les familles dans le besoin.

1.6.1.5 La maîtrise de la langue d'enseignement

Enfin, la maîtrise de la langue d'enseignement jouerait un rôle très important (CTREQ, 2004; Bouteyre, 2004; Cuellar, 1989). Selon Bouteyre (2004), plusieurs enfants immigrants connaissent une situation de semi-linguisme. En d'autres termes, ces derniers ne maîtrisent pas encore complètement leur langue maternelle. Ils ne pourraient donc pas s'appuyer sur la structure de cette langue première pour en apprendre une nouvelle. De ce point de vue, les élèves nouvellement arrivés au Québec seraient donc pénalisés par rapport à leurs camarades d'origine québécoise. Toutefois, les enfants ayant bénéficié d'une bonne éducation dans leur pays d'origine réussiraient mieux dans leur nouvelle école, dans la mesure où ils peuvent effectuer un transfert de connaissances. Enfin, Bouteyre (2004) conclut que les élèves arrivant dans le pays d'accueil à l'âge de six ou sept ans possèdent beaucoup plus de chances de réussite que ceux y parvenant à l'âge de fréquenter le secondaire.

Sans vouloir nier l'importance de ces facteurs personnels, il nous semble que ces derniers ne peuvent expliquer à eux seuls la réussite ou l'échec. Sans aucun doute, les facteurs interpersonnels influencent aussi significativement la réussite ou l'échec de l'élève.

1.6.2 Les facteurs interpersonnels

Plusieurs chercheurs (Fallu et al., 2003; Fortin et al., 2005; Ministère de l'Éducation, 2003; Skinner, Wellborn et Connell, 1990; Potvin, 2005; Woods et al., 2004) soutiennent que

les relations que l'élève entretient avec ses pairs ainsi que celles qu'il tisse avec son enseignant exercent un impact fondamental sur sa situation scolaire. Ainsi, d'après ces auteurs, l'élève ne s'engagerait pas pleinement dans les tâches scolaires, s'il vit des relations conflictuelles avec son entourage.

1.6.2.1 Les relations avec les pairs

D'après le Rapport synthèse des groupes de discussion (Ministère de l'Éducation, 2003) ainsi que Fortin et al. (2005), les relations que l'élève entretient avec ses pairs entraînent un effet primordial sur sa réussite. Par conséquent, s'il se sent rejeté par certains camarades ou s'il s'associe à des jeunes en difficulté, sa réussite est mise en péril. Selon Guay et al. (2004), plus un élève serait écarté par ses pairs, plus celui-ci éprouverait un sentiment de solitude profond. Par ailleurs, plus ce sentiment deviendrait envahissant, plus l'élève se jugerait incompetent, ce qui causerait une baisse substantielle de ses résultats scolaires. De plus, Woods et al. (2004) affirment que les élèves victimes d'intimidation dans leur école courent trois fois plus de risques d'obtenir un rendement scolaire sous la moyenne. Par contre, des relations chaleureuses et harmonieuses avec les camarades représenteraient des facteurs de protection et de motivation importants.

1.6.2.2 Les relations avec l'enseignant

Toutefois, la qualité de la relation 'enseignant-élève' s'avère aussi très importante pour l'élève. En effet, celle-ci serait étroitement associée à sa réussite et à son engagement dans les activités scolaires (Fortin et al., 2005). D'après Fallu et al. (2003), les relations conflictuelles entre les élèves et les enseignants constituent un facteur de risque considérable pour tous les élèves. Pour expliquer les raisons qui les ont poussés à quitter l'école, les jeunes décrocheurs mentionnent d'ailleurs en premier lieu des relations difficiles avec leur enseignant ainsi que le caractère intransigeant de ce dernier. Ces élèves se plaignent également du manque

d'intérêt que leur démontrent certains professeurs et du peu d'aide qu'ils en reçoivent (Potvin, 2005).

1.6.3 Les facteurs familiaux

Il semble que des facteurs familiaux comme l'histoire scolaire des parents, leurs attentes et leur appréciation à l'égard des résultats scolaires de leur enfant joueraient également un rôle important. En outre, plusieurs chercheurs soutiennent que la structuration de l'environnement familial, le projet parental de même que les relations intrafamiliales influencent plus ou moins positivement la réussite de l'élève.

1.6.3.1 L'histoire scolaire des parents

Selon Boutin et Daneau (2004), les enfants sont portés à reprendre les attitudes et les pratiques de leurs parents face à l'école et au monde intellectuel en général. Autrement dit, si les parents ont une faible scolarité, s'ils se sont heurtés à des difficultés importantes durant leur scolarité et/ou s'ils éprouvent beaucoup de ressentiment face à l'institution scolaire, leur enfant risque davantage de connaître des difficultés scolaires. D'après Deslandes (2005), « les enfants de mères plus scolarisées participent davantage en classe, manifestent plus d'autonomie et s'entendent mieux avec leurs pairs que ceux de mères peu scolarisées. » (p.226) Bouteyre (2004), quant à elle, affirme qu'un niveau d'instruction élevé des parents influence positivement la réussite de leur enfant, mais que celui-ci n'est pas indispensable. En effet, d'après cette auteure, des parents peuvent très bien amener leur enfant vers la réussite sans avoir poursuivi d'études, s'ils possèdent la capacité d'« exprimer des rêves de réussite » (p.79) et s'ils éprouvent « une envie inassouvie de faire des études. » (p. 79) C'est ce que Grimanelli (1991) appelle la « prophétie auto-exauçante ». En d'autres termes, si une personne parle de réussite et y croit, cela contribuerait à la créer.

1.6.3.2 Les attentes des parents et leur appréciation concernant la performance de leur enfant

D'après Englund, Luckner, Whaley et Egeland (2004), les attentes des parents exerceraient le plus d'impact sur les résultats scolaires de leur enfant : "Parental expectations for their children's educational attainment have the strongest relation to academic achievement." (p.724) En outre, l'appréciation des parents concernant la performance de leur enfant influencerait directement les perceptions de l'élève quant à ses propres habiletés (Harter, 1999). Phillips (1987) est arrivée à la conclusion suivante dans ses recherches: "The students with the lowest assessment of their competence were those who reported feeling a lack of positive judgement and also a lot of pressure from their parents to achieve high marks." (p.34) Enfin, Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli (1996) soutiennent que le sentiment d'efficacité des parents ainsi que leurs aspirations éducationnelles jouent un rôle extrêmement important dans la vie de leur enfant. Autrement dit, si les parents sont convaincus de leur capacité à contribuer au développement intellectuel de leur enfant, celui-ci se sentirait plus compétent sur le plan scolaire. Par ailleurs, plus le sentiment d'efficacité des parents serait fort, plus ces derniers nourriraient des aspirations élevées concernant l'éducation de leur enfant, ce qui entraînerait un impact très positif sur la réussite de celui-ci (Bandura et al., 1996). Celles-ci permettraient également à leur enfant de résister à la pression négative de ses camarades (Bandura et al., 1996).

1.6.3.3 La structuration de l'environnement familial

Bouteyre (2004) ainsi que Bouchard et St-Amand (1999) affirment que la structuration de l'environnement familial exerce une influence importante sur la réussite et le bien-être de l'enfant. Ainsi, si cette structuration est faible, cela signifie que l'enfant évolue dans un milieu très permissif. Les demandes des parents sont alors imprévisibles et implicites, puisque aucune règle n'a préalablement été établie. Par contre, la structuration de l'environnement peut également être rigide. Dans ce cas-là, la règle revêt un caractère immuable et l'obéissance de l'enfant doit être totale, ce qui laisse donc très peu d'autonomie

à ce dernier. Finalement, il est possible que l'environnement familial épouse une structure plus souple. Ce modèle se centre davantage sur l'enfant que le parent. Les règles et leurs modifications sont alors discutées collectivement. Ce type d'environnement favorise davantage la réussite de l'élève, dans la mesure où ce dernier peut y développer son autonomie et son sens des responsabilités, ce qui exerce un impact positif sur sa confiance en soi.

1.6.3.4 Le projet parental

Par ailleurs, Bouteyre (2004) mentionne l'importance cruciale d'un projet parental cohérent et réaliste. « Dans chaque culture, les concepts et les projets parentaux possèdent une cohérence basée sur l'éducation, les habitudes culturelles et/ou la religion. Les attentes et les aspirations des parents sont déstructurées » (p.74) lorsque ces derniers sont confrontés à une immigration. Cette auteure constate que les parents récemment immigrés évaluent parfois avec difficultés ce que leur permettent leurs nouvelles conditions de vie. « Ils entretiennent une relation magique à tout changement bénéfique possible. » (p.75) De cette évaluation erronée résultent très souvent des projets de vie irréalistes. Quand ces personnes réalisent le décalage existant entre leur désir et la réalité, elles sont amèrement déçues par leur nouvelle vie et consacrent alors souvent toutes leurs économies à un retour espéré dans leur pays d'origine. Dans ces conditions, il est extrêmement difficile pour l'enfant d'immigrants de s'adapter au nouveau pays. « Il ne se sent pas le droit d'adopter un même mode de vie et de fonctionnement scolaire qu'un enfant, de même âge, né dans le pays d'accueil. Il est dans l'attente d'une prise de décision concernant le retour. » (p.75)

1.6.3.5 La médiation

D'après Feuerstein (1979), pédagogue israélien, la réussite de l'élève dépend surtout de la médiation que lui offrent les adultes qui l'entourent. Le médiateur représente la personne qui

s'interpose entre l'enfant et le monde, qui aide l'enfant à interpréter ses expériences et à structurer les stimuli auxquels il est exposé. C'est ce que Feuerstein appelle: "Mediated learning experiences", c'est-à-dire "the passing on of cultural norms, values and modes of thought from one generation to the next." (p.24) Selon cet auteur, c'est lors de ces expériences d'apprentissage significatives que l'identité culturelle et le sentiment de valeur personnelle de l'enfant se construisent. Un développement intellectuel insuffisant s'expliquerait, au contraire, par la rareté ou l'absence de médiation humaine. Ainsi, ce chercheur soutient que les difficultés scolaires d'un enfant seraient dues au fait que ses parents ne réussissent pas à donner du sens aux expériences qu'il vit. Ce dernier se retrouve alors sollicité par une multitude de stimuli qu'il lui est impossible de comprendre et d'ordonner (Feuerstein, 1979).

1.6.3.6 Les relations de la famille

En dernier lieu, la désunion, l'isolement de la famille et les relations tendues entre parents et enfants influenceraient négativement la réussite de l'élève. Par contre, si la mère adopte une attitude chaleureuse envers ses enfants et leur prodigue encouragements et suggestions, cela développerait la confiance en soi de l'enfant. Une intervention maternelle excessive serait néanmoins totalement néfaste (Bouteyre, 2004). Plusieurs auteurs (Hohl, 1996; Montandon, 1996) soulignent, enfin, l'importance de la qualité des liens qu'entretient la famille avec l'école et la communauté. Ce facteur semble d'autant plus crucial pour les familles immigrantes. En effet, l'élève immigrant s'intégrerait bien plus facilement dans la société d'accueil, si ses parents se montrent favorables à la culture dominante et s'ils établissent des liens positifs avec leur nouvelle communauté (Bouteyre, 2004).

1.6.4 Les facteurs environnementaux

Pour ce qui est des facteurs environnementaux, plusieurs chercheurs (Boudon, 1989; Boutin et Daneau, 2004; Hirtt, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005; Schetagne, 1999) mentionnent la situation socio-économique précaire de l'élève ainsi que l'influence néfaste des médias de masse pour expliquer ses difficultés.

1.6.4.1 La situation socio-économique

La pauvreté constitue un facteur environnemental auquel plusieurs auteurs (Hirtt, 2004, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005; Schetagne, 1999) font référence. Ainsi, un élève issu d'un milieu socio-économiquement défavorisé posséderait moins de chances de réussir à l'école qu'un enfant d'un environnement plus favorisé. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) recourt à l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et à l'indice du seuil de faible revenu (SFR) pour dépeindre la situation socio-économique des élèves québécois. Le premier combine la proportion de mères sous-scolarisées et de parents inactifs sur le plan de l'emploi. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005),

la sous-scolarité se définit comme étant la proportion de familles dont les mères ont atteint, comme plus haut niveau de scolarité, des études primaires ou secondaires, sans diplôme d'études secondaires. L'inactivité parentale concerne la proportion de familles dont aucun parent ne travaille durant la semaine de référence du recensement canadien. (p.16-17)

Quant à l'indice du seuil de faible revenu (SFR), il mesure la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu, calculé par Statistique Canada. Cet organisme considère qu'une famille vit sous le seuil de faible revenu lorsque celle-ci consacre 20% de plus que la famille canadienne moyenne à la satisfaction de ses besoins fondamentaux (nourriture, logement et habillement). Plus ces deux indices sont élevés, plus le milieu socio-économique est considéré défavorisé. Ainsi, en ce qui concerne l'indice du seuil de faible

revenu (SFR), l'école où nous avons effectué notre recherche se classe sur un rang décile de 10 sur une échelle de 10 par rapport à toutes les écoles primaires québécoises. Cela signifie que le revenu parental moyen des élèves de cette école se situe parmi les moins élevés de toutes les écoles québécoises. En outre, celle-ci se trouve également sur un rang décile de 10 sur une échelle de 10 pour ce qui est de l'indice de milieu socio-économique (IMSE). En d'autres termes, la proportion de mères sous-scolarisées et de parents inactifs y est particulièrement forte, comparée aux autres écoles primaires de la province. Toutes ces données peuvent être consultées à partir du site Internet du MELS⁴.

Schetagne (1999) soutient, pour sa part, qu'en 1995, 23% de la population québécoise vivait avec des revenus inférieurs au seuil de faible revenu, contrairement à 19% en 1990. La situation socio-économique serait particulièrement difficile pour les familles monoparentales. En effet, 55% de l'ensemble des familles monoparentales québécoises et 87% des jeunes familles monoparentales obtenaient des revenus inférieurs au seuil de pauvreté en 1995. De plus, il semblerait que la région métropolitaine de Montréal soit particulièrement touchée par le phénomène de la pauvreté. Ainsi, en 1995, 27% des montréalais vivaient sous le seuil de faible revenu, soit quatre points de pourcentage au-dessus de la moyenne québécoise. D'après cet auteur, la recrudescence de la pauvreté au Québec s'expliquerait surtout par la détérioration et la transformation du marché du travail.

Pourtant, Cuellar (1989) affirme que le milieu socio-économique de l'élève ne représente pas un facteur essentiel à sa réussite. La chercheuse est arrivée à cette conclusion en interrogeant 18 élèves immigrants mexicains de troisième, quatrième et cinquième années d'une école primaire de Californie (Ventura County). Ces derniers vivaient tous dans une situation socio-économique précaire, dans la mesure où le revenu moyen de leurs parents se situait très en dessous du seuil de pauvreté. Les parents étaient souvent embauchés comme travailleurs saisonniers dans les champs californiens. Les déplacements fréquents qu'implique ce type de travail constituent un handicap majeur pour les enfants. Cependant, malgré toutes ces conditions difficiles, les 18 élèves obtenaient non seulement de bien

⁴ http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm

meilleurs résultats que leurs pairs originaires des États-Unis, mais étaient également très conscients de leur réussite. Ainsi, ils affirmaient être satisfaits d'eux et ne rien vouloir changer à leur personnalité. Par ailleurs, Cuellar (1989) a constaté que tous ces élèves entretenaient des relations harmonieuses avec leurs pairs et se sentaient soutenus par leur famille. Par conséquent, d'après cette auteure, ce n'est pas le milieu socio-économique d'un élève qui détermine sa réussite, mais plutôt sa confiance en soi, l'image qu'il a de lui-même et le soutien affectif de ses parents.

1.6.4.2 L'influence des médias de masse

Enfin, plusieurs auteurs dont Boudon (1989) ainsi que Boutin et Daneau (2004) soulignent la responsabilité importante des médias de masse qui mènent à « l'abrutissement, à l'abrasion de la pensée critique et à l'a-culture » (Boutin et Daneau, 2004, p.123). Comme ces médias envahissent notre environnement et tout particulièrement celui des enfants, l'école se voit obligée d'inventer des façons de communiquer et d'interagir avec ses élèves qui ressemblent étrangement à celles des mass-média. Cela est toutefois problématique, puisque les médias de masse font usage d'« une langue décadente et appauvrie » (Boutin et Daneau, 2004, p. 149) et que les enfants apprennent par imitation. C'est pourquoi, d'après ces deux auteurs, les médias de masse doivent absolument procéder à une analyse critique de leurs façons de faire.

1.6.5 Les facteurs pédagogiques

Les approches préconisées, les visées pédagogiques et l'attitude de l'enseignant semblent aussi exercer un impact important sur le comportement de l'élève. Les résultats de ce dernier seraient également influencés par le type d'évaluation auquel recourt l'enseignant.

1.6.5.1 Les approches et les visées pédagogiques

Tout d'abord, il importe que l'enseignant se réfère à des approches pédagogiques variées et complémentaires, afin de stimuler l'intérêt et la motivation de ses élèves (Boutin et Daneau, 2004). Selon Legendre (2002), il est d'ailleurs très peu probable qu'une seule approche pédagogique, qu'elle soit socioconstructiviste, alternative, stratégique ou coopérative, améliore significativement la réussite de tous les élèves. En outre, Hohl (1996) constate que les enseignants accordent de plus en plus d'importance aux objectifs de socialisation de l'école au détriment des visées d'instruction. Cela se fait particulièrement ressentir lorsque l'on aborde la question de l'intégration des enfants immigrants à l'école. D'après Hohl (1996),

Il existe chez les intervenants scolaires une tendance à sous-estimer la réussite scolaire telle qu'en témoignent les rendements scolaires et à retenir comme indices d'intégration l'acculturation des jeunes aux valeurs de la majorité et l'utilisation spontanée de la langue française dans les communications informelles. (p.54)

D'après cette auteure, il est primordial que les visées éducatives de l'enseignant ne se limitent pas à un domaine précis, mais se concentrent aussi sur les domaines affectif, moteur, moral et expérientiel.

1.6.5.2 L'évaluation

Par ailleurs, l'évaluation exercerait une influence révélatrice sur la performance des élèves (Legendre, 2002). C'est pourquoi, l'enseignant se doit d'évaluer les travaux de ses élèves selon des règles et des critères clairs, connus de ces derniers. Cela serait d'autant plus important dans le cas des élèves immigrants. Ainsi, comme le souligne Cuellar (1989), « all standardized tests regularly used in the schools are in English, and test content is specific to the Anglo culture. » (p. 19) Cette auteure décrit la difficulté à laquelle sont confrontés les élèves immigrants aux États-Unis, mais les élèves immigrants au Québec font face à la même

problématique. En effet, dans les écoles francophones, les évaluations sont toutes en français et se réfèrent spécifiquement à la culture québécoise. C'est pourquoi, il est fondamental que l'enseignant s'assure que tous les élèves sans exception comprennent bien les objectifs et les contenus des évaluations. De plus, il importe que celles-ci soient variées, continues et rapides, en vue d'assurer le suivi de chacun des élèves et d'accroître leur réussite (Cuellar, 1989).

1.6.5.3 L'attitude de l'enseignant

D'après Pain (2003), il faut que l'enseignant soit avant tout un éducateur. Cet auteur dénonce la situation en France où, selon lui, les enseignants seraient « les mieux formés à la discipline qu'ils enseignent, mais [...] [seraient] nuls en pédagogie. » (p. 104) Pour ce chercheur, ces derniers doivent absolument se concentrer sur la relation pédagogique, se sensibiliser au groupe-classe et « au problème de psychologie sociale qu'est une classe. » (p. 104) Pour cela, il est primordial qu'ils s'intéressent à tous leurs élèves et qu'ils les écoutent. Ce chercheur suggère d'ailleurs de consacrer huit jours en début d'année scolaire à l'accueil des élèves. Durant cette période, « on donne la parole aux élèves, on teste leurs blocages » (p. 105), tout cela afin de mieux les connaître. « C'est cela être éducateur, savoir perdre du temps pour en gagner par la suite, comme le disait déjà Freinet en 1925. » (Pain, 2003, p. 105) Perron (1991) abonde dans le même sens en concluant de ses recherches que « le désir de relation affective privilégiée qu'éprouve tout enfant doit pouvoir être pris en compte par l'enseignant, car il fonde la motivation du travail scolaire. » (p.115) Ainsi, un enseignant faisant preuve de respect, d'ouverture d'esprit et d'écoute empathique aurait plus de chances d'amener ses élèves vers la réussite.

Selon Henchey (2001), il importe également que l'enseignant adopte une attitude très positive à l'égard de tous ses élèves. D'après les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) et des recherches plus récentes de Potvin (2005), les enseignants traitent différemment bons et mauvais élèves. En effet, leur attitude serait beaucoup plus positive envers les élèves obtenant

de bons résultats scolaires qu'envers ceux confrontés à des difficultés. Potvin (2005) soutient que cette différence d'attitude s'explique surtout par le fait que l'élève en difficulté ne joue généralement pas son rôle d'apprenant, ce qui rend le rôle de l'enseignant plus complexe. Selon Perron (1991), si celui-ci adopte une attitude plus positive envers les bons élèves, c'est aussi parce que ces derniers justifient sa fonction et celle de l'institution. Par conséquent, comme les attitudes de l'enseignant influencent significativement le comportement et les attentes des élèves quant à leur performance scolaire, il est primordial que celui-ci croie en chaque enfant, en sa capacité d'apprendre et de réussir (Boutin et Daneau, 2004). Ainsi, si l'élève se sent reconnu et valorisé, il accepte beaucoup plus facilement ses erreurs et perçoit ses échecs comme des insuccès provisoires. Et surtout, il conserve la foi en ses réussites futures.

Enfin, il est intéressant de noter que les enseignants éprouvant des sentiments positifs à l'égard de leur travail réussissent mieux à intégrer les parents d'élèves dans l'école et dans leur classe. Ces enseignants ont également moins tendance à entretenir des stéréotypes à l'égard de parents immigrants ou de familles issues de milieux défavorisés (Montandon, 1996). Cette ouverture revêt une grande importance, dans la mesure où des préjugés et/ou des attentes peu élevées du personnel scolaire entraînent des effets négatifs sur la réussite des élèves. Pour éviter les stéréotypes, il importe que l'enseignant connaisse bien les caractéristiques socioculturelles de l'environnement familial de ses élèves, et tout particulièrement celui de ses élèves immigrants. « The need for the teacher to understand the home socialization process of the language minority student and concurrently facilitate any adjustment problems that the student might be having is critical for determining the relative success of children's attempt to achieve academically. » (Cuellar, 1989, p. 45) Grâce à ces connaissances, l'enseignant serait davantage en mesure d'aider les élèves immigrants à s'adapter et à s'intégrer à leur nouvel environnement scolaire.

Finalement, Henchey (2001) conclut que les écoles amenant le plus d'élèves vers la réussite sont celles où les enseignants coopèrent entre eux, afin d'assurer une continuité dans l'apprentissage de leurs élèves. Plusieurs auteurs dont Legendre (2002) et Dezutter (2005)

mettent aussi l'accent sur l'importance de la formation continue pour les différents intervenants. Plus les enseignants se forment et s'informent, plus cela exercerait un impact positif sur les résultats scolaires de leurs élèves.

1.6.6 Les facteurs institutionnels

Plusieurs auteurs imputent la responsabilité de la situation des élèves au système scolaire. D'après Perron (1991), « si c'est bien le système scolaire qui crée, accentue ou révèle l'impuissance et la non-valeur ressenties par un nombre considérable d'enfants, c'est à lui qu'il appartient de leur redonner confiance. » (p.113) De manière plus précise, quelques chercheurs affirment que l'atmosphère régnant à l'école ainsi que les réformes et les programmes scolaires influencent la réussite de l'élève. D'autres chercheurs s'entendent pour dire que les différentes instances éducatives doivent travailler en étroite collaboration pour amener les élèves vers la réussite. Enfin, quelques auteurs soutiennent qu'il est essentiel que l'école offre des activités extrascolaires aux élèves.

1.6.6.1 L'atmosphère de l'école

Les facteurs institutionnels impliquent notamment l'organisation sociale et l'atmosphère qui règne à l'école. Ainsi, un climat de violence ou la perception d'un climat d'insécurité peut entraîner des conséquences significatives sur les capacités d'attention et de concentration de certains élèves. Il est fort possible qu'il engendre également stress et anxiété. De plus, un élève se sentant menacé quitte souvent l'école tout de suite après ses cours et ne bénéficie donc pas des services d'aide et/ou des activités parascolaires (Boutin et Daneau, 2004).

1.6.6.2 Les réformes et les programmes scolaires

En outre, les réformes, les programmes scolaires et leurs contenus influenceraient également de manière plus ou moins positive la réussite. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (2003) met l'accent sur un paradoxe important de la présente réforme. Celle-ci a en effet pour but principal de lutter contre l'échec scolaire, mais en même temps, elle insiste sur l'importance d'augmenter significativement les exigences pour tous « en mettant [notamment] davantage l'accent sur la fonction cognitive de l'école. » (p. 11) Par ailleurs, les trois objectifs du programme de formation se réfèrent exclusivement aux développements cognitif et social, ignorant ainsi totalement « les [...] développements affectif, conceptuel, expérientiel, moral, perceptuel et physique », pourtant absolument essentiels à la réussite de l'élève (Legendre, 2002, p. 70).

Cuellar (1989) déplore, quant à elle, le manque de politiques et d'opportunités encourageant le maintien de la langue et de la culture premières des élèves immigrants. Cummins (1994) abonde dans le même sens en soulignant l'importance de valoriser et d'incorporer dans le cursus scolaire la langue ainsi que la culture premières de ces derniers. Cela exercerait un impact très positif sur leurs résultats scolaires. De plus, ce chercheur soutient que l'enseignant se doit de promouvoir le statut de la langue et de la culture de chacun de ses élèves. Finalement, il est primordial que l'école encourage fortement la participation des communautés dont ces derniers font partie (Cummins, 1994).

1.6.6.3 La concertation des différentes instances éducatives

Legendre (2002), pour sa part, met en évidence une autre faille du système scolaire. En effet, ce chercheur dénonce le manque de concertation des différentes instances éducatives. D'après lui, il est essentiel que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport travaille davantage en collaboration avec le milieu de pratique et l'université. Ainsi, il faut à tout prix

intégrer les enseignants dans les prises de décision en tenant compte de leurs points de vue. L'absence de finalités communes, de tout consensus entre les différents groupes de pression influence négativement la situation scolaire. Selon Avanzini (1991), « la divergence entraîne l'immobilisme. » (p. 8)

1.6.6.4 Les activités extrascolaires

Par ailleurs, les recherches de Hirtt (2004) démontrent que les élèves du primaire obtiennent de meilleurs résultats scolaires s'ils sont engagés dans des activités extrascolaires. Cependant, en raison du coût de ces activités, seuls les jeunes de milieux socio-économiques favorisés peuvent en bénéficier. C'est pourquoi, selon Hirtt (2004), il est primordial que l'institution scolaire organise gratuitement des activités sportives, culturelles et/ou ludiques.

1.6.6.5 Les structures reproduisant les inégalités sociales

Bien des auteurs de Bourdieu et Passeron (1968) à Avanzini (1991) soutiennent que l'école pérennise les classes sociales et les structures sociopolitiques. En 1968, Bourdieu et Passeron écrivaient déjà que « l'École ne parvient pas à compenser la carence dont souffrent d'emblée les élèves de provenance culturellement modeste. » (p.3) Au fil du temps, des chercheurs et des politiciens ont tenté d'expliquer cette disparité des résultats scolaires par l'évocation des dons. Ainsi, selon Herrnstein (1968, 1973) et Murray (1965), de fervents représentants de cette idéologie, la réussite scolaire résulterait de capacités innées, de dons. De nombreux chercheurs dont Avanzini (1991), Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996) ainsi que Cuellar (1989) ont, toutefois, dénoncé ces assertions non fondées scientifiquement. En conclusion, Hirtt (2004) affirme que l'école doit absolument être publique, unique et obligatoire au moins jusqu'à seize ans, afin d'éviter de reproduire ces inégalités sociales. Par ailleurs, il importe de mettre fin à toutes les structures créant des disparités dans l'accès au

savoir : filières hiérarchisées et spécialisées, réseaux, concurrence entre les écoles et liberté de choix des parents concernant l'école de leur enfant.

Afin d'assurer une vue d'ensemble, nous vous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des principaux facteurs à l'origine de la réussite et/ou des difficultés de l'élève.

Tableau 1.2 Les principaux facteurs à l'origine de la réussite et/ou des difficultés de l'élève

Facteurs personnels	Facteurs interpersonnels	Facteurs familiaux	Facteurs environnementaux	Facteurs pédagogiques	Facteurs institutionnels
Habiletés cognitives	Relations avec les pairs	Histoire scolaire des parents	Situation socio-économique	Approches et visées pédagogiques	Atmosphère de l'école
Déficiences organiques	Relation avec l'enseignant	Attentes des parents et appréciation à l'égard des résultats scolaires	Influence des médias de masse	Évaluation	Réformes et programmes scolaires
Affectivité		Structuration de l'environnement familial		Attitude de l'enseignant	Concertation des différentes instances éducatives
Engagement dans les études		Projet parental			Activités extrascolaires
Maîtrise de la langue d'enseignement		Médiation			Structures reproduisant les inégalités sociales
		Relations de la famille			

1.7 Pertinence de la recherche

Avant de présenter nos objectifs ainsi que nos questions de recherche, il nous semble essentiel de démontrer d'abord la pertinence de notre travail sur les plans scientifique, scolaire et social.

1.7.1 Pertinence scientifique

Bien que la situation scolaire des élèves soit préoccupante à bien des égards, nous n'avons trouvé que peu de recherches qualitatives se concentrant sur l'attribution de la réussite et de l'échec chez les élèves du primaire. Les rares études que nous avons découvertes sont de nature quantitative. Nous pensons, cependant, qu'une démarche qualitative pourrait indéniablement contribuer à l'avancement des connaissances en éducation, et tout particulièrement dans le domaine des attributions causales. De plus, à notre connaissance, aucune recherche québécoise ne s'est encore penchée sur les attributions causales des élèves immigrants. Mc Andrew (2001) souligne, en outre, la faiblesse des recherches axées sur la performance scolaire des élèves d'origine immigrée dans les milieux à la fois pluriethniques et défavorisés. Pourtant, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans les pages précédentes de cette recherche, nombreux sont les élèves confrontés à des difficultés.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs dont Cuellar (1989) et Bouteyre (2004) déplorent que le cheminement scolaire des élèves soit essentiellement envisagé sous l'angle de l'échec dans les divers écrits. Ainsi, Bouteyre (2004) allègue qu'« il est fait peu de cas, dans l'analyse de ces données, d'enfants qui obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants. » (p. 50) Cuellar (1989), quant à elle, invoque le nombre infime de recherches portant sur le succès des élèves immigrants. C'est pourquoi, nous avons choisi d'accorder une place importante à la réussite des élèves immigrants et à leurs attributions dans notre recherche.

1.7.2 Pertinence scolaire

Comme les élèves sont les premiers concernés par cette situation scolaire, nous avons décidé de nous centrer sur leurs points de vue, en les questionnant notamment sur les causes auxquelles ils attribuaient leur réussite et leurs difficultés. Cette aspiration de tenir compte de la perception de l'élève rejoint la ligne de pensée du rapport de la Commission sur les États généraux de l'éducation (1996) et celle du rapport de la Commission internationale sur l'éducation du vingt et unième siècle *L'éducation : Un trésor est caché dedans* (Delors, 1999). Ces deux documents insistent sur la mission éducative de l'école, en remettant les enfants au centre des préoccupations. Par ailleurs, Crahay (1999) soutient que ce n'est pas la causalité réelle de la réussite ou de l'échec qui importe, mais bien plus la façon dont l'élève perçoit ces causes. Voilà une autre raison fondamentale qui nous a incités à nous centrer sur les points de vue des apprenants.

1.7.3 Pertinence sociale

De plus, nous pensons que plusieurs personnes retireront des bénéfices d'une meilleure connaissance du mode d'attribution causale des élèves. Tout d'abord, celle-ci aidera les enseignants à mieux saisir le cheminement particulier de chaque élève. En outre, elle apportera à ces praticiens de nouveaux éléments de réflexion qui déboucheront possiblement sur des pistes d'intervention innovatrices, davantage adaptées à chaque élève. Grâce à cette nouvelle connaissance, les parents se sentiront également mieux outillés pour accompagner efficacement leur enfant dans son apprentissage. Par ailleurs, si les adultes entourant l'élève prennent conscience de l'impact de leurs attitudes et de leurs attentes sur la réussite de l'enfant, il est fort probable qu'ils soient plus attentifs à leurs réactions. Enfin, en réalisant qu'il existe une multitude de causes à l'origine de la réussite et de l'échec, enseignants et parents seront ainsi libérés d'un sentiment de culpabilité qui les assaille souvent, lorsque leur enfant éprouve des difficultés.

Néanmoins, nous considérons que les élèves seront les premiers à bénéficier d'une telle recherche. Plusieurs chercheurs (Bandura et al., 1996; Bouffard, 1985; Hiebert, Winograd et Danner, 1984; Perrin, 1993-1994) affirment, en effet, qu'une meilleure connaissance du mode d'attribution causale de l'élève permettrait un accroissement de son bien-être à l'école. De plus, de nombreux auteurs (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Bouffard et Bordeleau, 1997; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003; Stipek et Gralinski, 1991) soutiennent qu'une meilleure compréhension de ses attributions entraînerait une hausse de la motivation de l'élève ainsi que de son désir de poursuivre des études. Une bonne connaissance de son style d'attribution influencerait également positivement ses résultats, ses intérêts, ses attentes et ses attitudes (Wigfield, 1988). En outre, d'après Cuellar (1989), celle-ci serait reliée positivement au développement de relations harmonieuses avec les pairs et avec la famille ainsi qu'à l'utilisation de stratégies de résolution de problème efficaces. Finalement, en comprenant son mode d'attribution causale, l'élève développera très probablement des sentiments de compétence et de contrôle plus forts (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Bouffard et Bordeleau, 1997). En d'autres termes, il aura le sentiment de mieux maîtriser les situations auxquelles il est confronté. En conclusion, une meilleure connaissance du mode d'attribution causale de l'élève contribuera significativement à son épanouissement et à une amélioration de son estime de soi.

1.8 Objectifs et questions de recherche

L'objectif principal de notre recherche consiste à comprendre les causes auxquelles les élèves immigrants interrogés attribuent leurs réussites et leurs difficultés. Notre objectif secondaire vise à découvrir les facteurs que mentionnent ces derniers afin d'expliquer les réussites et les difficultés de leurs pairs. Pour terminer, nous cherchons à saisir le sens que les élèves confèrent à l'école et à la réussite en général.

La question centrale qui s'inscrit au cœur de notre recherche s'énonce donc comme suit:
À quelles causes les élèves immigrants interrogés attribuent-ils leurs réussites et leurs difficultés?

Pour préciser celle-ci, nos questions spécifiques sont les suivantes:

- * Quelles perceptions les élèves immigrants interrogés ont-ils de leurs capacités et de leurs difficultés?
- * À quelles causes nos sujets attribuent-ils les réussites et les difficultés de leurs pairs?
- * Quelle image les élèves immigrants interrogés se font-ils de l'école?
- * Quel sens confèrent-ils à la réussite?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre explicite, tout d'abord, les fondements conceptuels sur lesquels nous allons nous appuyer tout au long de notre recherche. Ainsi, nous exposerons dans un premier temps la théorie générale de l'attribution élaborée par Heider (1958). Nous présenterons ensuite les travaux de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994) qui fut le premier chercheur à adapter la théorie de l'attribution causale au monde de l'éducation. De manière plus précise, nous nous pencherons sur les origines des attributions, sur leurs dimensions causales et sur leurs conséquences. Puis, nous examinerons le modèle de l'attribution causale de Crahay (1996, 1999). Enfin, nous porterons une attention particulière aux principaux résultats des recherches effectuées dans ce domaine.

2.1 Théorie générale de l'attribution causale d'Heider

D'inspiration cognitive, la théorie de l'attribution causale se base sur le principe fondamental que chaque individu est un être conscient, rationnel et capable de décisions éclairées. De manière plus précise, celle-ci s'appuie sur le postulat que l'être humain est motivé par le besoin de comprendre et de maîtriser son univers, dans le but de le rendre plus contrôlable et prévisible. C'est pourquoi, ce dernier cherche constamment à identifier les causes des situations qu'il vit ou dont il est témoin. Cette recherche de causes afin d'expliquer un événement ou un comportement est appelée l'attribution. Par conséquent, la théorie de l'attribution tente de répondre à des questions fondamentales, comme par exemple : Pourquoi tel événement m'arrive-t-il? Pourquoi ai-je réagi de cette manière face à telle situation? Pourquoi cette personne s'est-elle comportée ainsi?

Dans notre recherche, nous nous baserons d'abord sur les travaux d'Heider (1958), puisque ce chercheur est considéré comme le fondateur de la théorie de l'attribution causale. Durant des décennies, Heider (1958) a analysé la façon dont les personnes expliquent leurs comportements et les événements auxquels ils font face. Il est arrivé à la conclusion que deux dimensions fondamentales entrent en jeu dans le développement de l'attribution : l'une est intérieure à l'individu, l'autre, extérieure. La dimension intérieure se rapporte aux capacités physiques et intellectuelles, à la motivation, aux attitudes et à l'émotivité de la personne. La dimension extérieure fait, quant à elle, référence à l'environnement et englobe donc les circonstances physiques et sociales auxquelles est confronté l'individu. Autrement dit, soit l'être humain s'approprie la responsabilité de sa destinée, soit il l'attribue à des facteurs extérieurs à sa personne. Comme les individus perçoivent la réalité de manière unique, il est fort probable qu'ils expliquent une même situation par des facteurs très différents. Cette façon originale de percevoir les causes à l'origine d'un événement ou d'un comportement est appelée mode ou style d'attribution causale.

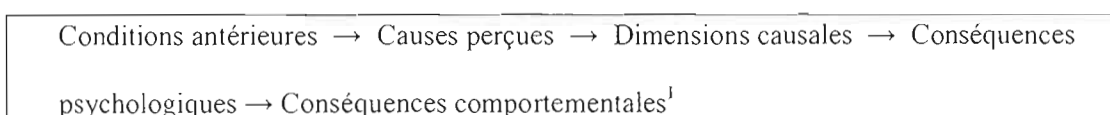
2.2 Théorie de l'attribution causale de Weiner et ses diverses interprétations

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuierons surtout sur la théorie de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994). Celui-ci a été le premier à adapter la théorie de l'attribution causale au domaine de l'éducation. Dans ce contexte précis, celle-ci fait porter ses interrogations sur la performance scolaire des élèves. En d'autres termes, Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994) a essentiellement tenté de répondre à la question suivante : À quoi les élèves attribuent-ils leur réussite et leur échec scolaires?

D'après Pintrich et Schunk (1996) ainsi que Graham (1991), ce chercheur autrichien a sans aucun doute élaboré l'un des modèles théoriques les plus complets et les plus pertinents de la motivation et de l'accomplissement scolaire. Durant les dernières décennies, de nombreux auteurs se sont inspirés de ce modèle qui est encore d'une grande actualité aujourd'hui (Pintrich et Schunk, 1996). Ce modèle attributionnel explicite les origines et la

nature des attributions causales ainsi que ses implications sur les sentiments et le comportement de l'élève. En d'autres termes, Weiner (1980, 1986) décrit l'émergence, le développement et les conséquences des attributions causales. De manière plus précise, ce chercheur énumère plusieurs facteurs environnementaux et personnels influençant la perception de l'élève quant aux causes de ses résultats. Celles-ci revêtent chacune des dimensions particulières qui influent de manière unique sur les sentiments de l'élève. Ces caractéristiques affectives se répercutent finalement sur le comportement de l'élève. Avant d'expliquer en détail chaque élément du modèle de Weiner (1986, 1992), nous en présentons ci-dessous une vue d'ensemble.

Figure 2.1 Vue d'ensemble du modèle attributionnel de Weiner (1992, p. 278)



2.2.1 Origines des attributions causales

D'après Weiner (1980, 1986, 1992), de nombreux facteurs influencent le mode d'attribution causale d'un élève. De manière plus précise, ce chercheur souligne l'impact de facteurs environnementaux, comme l'attitude de l'enseignant et les résultats des pairs. Par ailleurs, il met l'accent sur des facteurs personnels, comme les structures cognitives de l'élève, ses expériences antérieures, sa conception de l'intelligence et des biais attributionnels dont il faut se méfier.

¹ Traduction libre

2.2.1.1 Les facteurs environnementaux

Weiner (1986, 1992, 1994), Graham (1991) ainsi que Pintrich et Schunk (1996) soutiennent que l'attitude et les rétroactions de leur enseignant exercent un impact significatif sur le mode d'attribution causale des élèves. Ainsi, selon Graham (1991), les élèves peuvent inférer les attributions que fait leur enseignant à leur égard, en se basant sur les réactions affectives et le comportement de ce dernier. Cette chercheuse affirme plus précisément que l'enseignant est porté à faire preuve de pitié ou de sympathie vis-à-vis d'un élève, s'il pense que l'échec de ce dernier est dû à un manque d'aptitude. Dans ce cas, l'enseignant a également tendance à encourager cet élève et à lui offrir son aide. Par contre, celui-ci se montre souvent en colère face à un élève, s'il attribue l'échec de ce dernier à un manque d'effort. Il est très probable qu'il blâme alors l'élève en question et qu'il ne lui offre pas de soutien.

Par ailleurs, Weiner (1986, 1994) ainsi que Pintrich et Schunk (1996) mettent en évidence un autre élément important. En effet, selon ces auteurs, les élèves sont enclins à reproduire le mode d'attribution causale qu'adopte leur enseignant à leur égard. En d'autres termes, il arrive bien souvent qu'un élève explique sa réussite ou son échec par les facteurs mentionnés préalablement par son enseignant. Si un enseignant attribue, par exemple, les difficultés d'un élève à un manque d'aptitude, ce dernier va probablement arriver à la conclusion que cette cause est effectivement à l'origine de ses peines. En conclusion, il est primordial que l'enseignant soit conscient de l'impact de son attitude et du mode d'attribution qu'il adopte à l'égard de ses élèves.

De plus, Weiner (1986, 1992, 1994) soutient que les résultats des pairs influencent également de manière significative le mode d'attribution de l'élève. Ainsi, lorsque la majorité de ses camarades se trouvent dans la même situation que lui, celui-ci serait porté à attribuer ses résultats aux caractéristiques de la tâche que lui propose l'enseignant. Autrement dit, si un élève réussit un examen, tout comme la plupart de ses pairs, il explique ses résultats par la facilité de la tâche. Par contre, si, à l'instar de ses camarades, l'élève échoue, il impute ses

résultats à la difficulté de la tâche. Si, au contraire, il réussit ou rate un examen, alors que la majorité de ses pairs vivent la situation inverse, il est fort probable qu'il attribue ses résultats à des facteurs personnels, comme par exemple son habileté ou son effort. Par conséquent, les élèves ont tendance à se comparer à autrui afin d'évaluer leurs capacités et leurs accomplissements scolaires.

2.2.1.2 Les facteurs personnels

D'après Weiner (1980, 1986) ainsi que Pintrich et Schunk (1996), certains facteurs personnels exercent aussi un impact sur les attributions causales des élèves. Ces chercheurs mentionnent notamment l'importance de certaines structures cognitives de l'élève pouvant altérer ses attributions causales. Par ailleurs, Weiner (1980, 1986) souligne les dangers des biais de complaisance et de centration sur soi ainsi que de l'erreur attributionnelle fondamentale. Enfin, les expériences antérieures de l'élève et sa conception de l'intelligence influent également de manière importante sur son mode d'attribution causale.

À l'âge de trois ans, un enfant a développé certaines structures mentales lui permettant d'établir des liens de causalité (Weiner, 1980, 1986). C'est ce que Pintrich et Schunk (1996, p. 115) appellent des « schémas causaux ». De manière plus précise, l'enfant de cet âge réalise de plus en plus que les causes précèdent toujours les conséquences. En outre, il commence à assimiler le principe de contiguïté temporelle et spatiale. Selon ce principe, causes et conséquences doivent coïncider dans le temps et dans l'espace. Ainsi, un enfant n'a pas encore intégré le principe de contiguïté temporelle, s'il attribue son échec à un examen à une dispute qu'il a eue avec ses amis, il y a cinq mois. Par contre, un individu s'est probablement approprié le principe de contiguïté spatiale, s'il explique sa réussite à un contrôle par le silence qui régnait dans la salle de classe à ce moment-là. Finalement, l'enfant de trois ans est persuadé que l'ampleur d'une conséquence égale l'envergure de sa cause et vice versa. En d'autres termes, celui-ci pense qu'à des conséquences importantes

correspondent des causes tout aussi significatives. En conclusion, certains schémas causaux de l'élève conduisent indéniablement à des attributions biaisées.

De plus, Weiner (1980, 1986) met en garde ses lecteurs contre le biais de complaisance ou « self-serving bias ». Ce dernier fait référence à la prédisposition de l'être humain de s'attribuer la responsabilité de ses succès et d'imputer ses échecs à des facteurs externes. « La recherche des causes se trouverait souvent biaisée par la complaisance que l'individu aurait à l'égard de lui-même. » (Deschamps, 1992, p. 59) Selon Deschamps (1992), ce type d'attribution s'explique essentiellement par le fait que l'être humain cherche à préserver son estime de soi.

En outre, il est possible que la perception de l'élève soit influencée par le biais de centration sur soi ou « self-centered bias » (Weiner, 1980, 1986). Dans ce cas-là, l'élève s'attribue également la responsabilité de ses réussites et de ses échecs, même si ces événements sont clairement dus à d'autres facteurs. Ainsi, il est, par exemple, porté à s'imputer toute la responsabilité d'un travail de groupe, sans nullement tenir compte de la contribution de ses coéquipiers.

Par ailleurs, Weiner (1980, 1986, 1992) de même qu'Heider (1958) relèvent une erreur attributionnelle fondamentale ("fundamental attribution error") que font de nombreuses personnes. D'après ces auteurs, les individus sont enclins à expliquer le comportement d'autrui par un trait de caractère ou une caractéristique fixe de cette personne. Ils ignorent, en revanche, bien souvent les éléments contextuels ou situationnels. Ainsi, ces deux chercheurs soutiennent qu'un élève aurait plutôt tendance à attribuer l'échec d'un camarade à sa paresse ou à son manque d'aptitude qu'à la difficulté de l'examen ou au manque de ressources.

D'autre part, Weiner (1980, 1986) souligne le rôle important des expériences antérieures de l'élève. Par conséquent, si ce dernier a vécu des réussites dans le passé et qu'il connaît bien la nature des tâches scolaires, ses attributions vont complètement différer de celles d'un individu confronté à des échecs répétés et peu familier au système scolaire.

Enfin, Crahay (1996) affirme que la façon dont l'élève conçoit l'intelligence exerce également un impact fondamental sur son mode d'attribution causale. Selon ce chercheur, il est possible de distinguer deux conceptions de l'intelligence. La première part du principe que l'intelligence est « une entité stable, fixe, qui ne peut évoluer avec le temps. » (Crahay, 1996, p. 214). Au contraire, d'après la seconde conception, l'intelligence est considérée comme « la résultante d'un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives » (Crahay, 1996, p. 214) se développant tout au long de la vie. D'après Crahay (1996), de nombreux enseignants sont encore aujourd'hui convaincus de la conception stable de l'intelligence. C'est pourquoi, beaucoup d'élèves développent dès leurs premières années de scolarité une conception de l'intelligence de ce type. Celle-ci peut entraîner des conséquences désastreuses sur l'estime de soi et sur la motivation de l'élève. En effet, si ce dernier rate un examen et qu'il attribue son échec à un manque d'intelligence, il doit alors conclure à une incapacité définitive. En d'autres termes, il pense ne rien pouvoir faire afin de modifier sa situation.

2.2.2 Les attributions causales

Selon de nombreux chercheurs dont Weiner (1986) ainsi que Pintrich et Schunk (1996), les individus s'engagent spontanément et fréquemment dans des processus d'attribution causale. Toutefois, les êtres humains s'investissent davantage dans un tel processus lorsqu'ils sont aux prises avec un événement inattendu ou négatif. De plus, ils ont plus souvent recours aux attributions lorsqu'un événement ou un résultat revêt beaucoup d'importance pour eux.

Les premières recherches de Weiner (1979, 1980) sur les attributions causales ont mis en évidence l'existence de quatre facteurs principaux pour expliquer les résultats scolaires. Ainsi, ces recherches concluent que les élèves sont portés à attribuer leur réussite ou leur échec à l'habileté, à l'effort, à la difficulté de la tâche ou à la chance. Au fil de ses recherches, Weiner (1986, 1992, 1994) a utilisé des outils de collecte de données plus ouverts

et diversifiés qui lui ont permis de répertorier un plus grand nombre de facteurs. Cet auteur relève finalement les huit causes suivantes : l'habileté, l'effort (à court ou à long terme), l'humeur, la fatigue, la santé, la difficulté de la tâche, la chance ainsi que l'influence d'autrui (Weiner, 1986). D'après Pintrich et Schunk (1996), ce ne sont pas tellement ces attributions, mais plutôt leurs dimensions causales qui influencent de manière significative la motivation et le comportement de l'élève.

2.2.3 Les dimensions causales

Selon Weiner (1979, 1980, 1985, 1986, 1992, 1994), chaque attribution se caractérise par trois dimensions causales bien distinctes. Ainsi, ce chercheur souligne l'importance du lieu de causalité (*locus of causality*), de la stabilité (*stability*) et de la capacité de contrôle (*controllability*). Abramson, Seligman et Teasdale (1978) ainsi que Normandeau et Gobeil (1998) mettent, par ailleurs, l'accent sur la dimension de globalité. De nombreux auteurs (Weiner, 1986, 1992, 1994; Graham, 1991; Pintrich et Schunk, 1996) soutiennent que ces dimensions entraînent des conséquences affectives et comportementales chez l'élève. D'où l'importance de bien comprendre ces dimensions que nous allons maintenant décrire dans les paragraphes suivants.

2.2.3.1 Le lieu de causalité

Le lieu de causalité fait référence aux dimensions intérieures (capacités de l'individu) ou extérieures (influence de l'environnement) des attributions. En d'autres termes, un élève peut penser que ses habiletés ou encore ses efforts sont à l'origine de ses résultats. Il s'agit alors de facteurs internes. Par contre, s'il explique son cheminement scolaire par le comportement d'autrui ou encore par les caractéristiques de la tâche, l'élève se rapporte à des facteurs externes.

2.2.3.2 La stabilité

La stabilité renvoie à la dimension temporelle d'une cause. Autrement dit, une cause peut varier ou rester constante à travers le temps et les situations. Pour bien rendre compte de cette dimension de causalité, Weiner (1986, 1992) a notamment décidé d'apporter une nuance à la notion d'effort en distinguant les efforts à court et à long termes. De nature ponctuelle et situationnelle, l'effort à court terme constitue un facteur instable alors que l'effort à long terme se caractérise par sa stabilité. Pour bien expliciter nos propos, nous vous présentons tout d'abord le tableau original de Weiner (1979, 1980) mettant en évidence les quatre attributions initiales ainsi que leurs dimensions causales. Nous exposons ensuite le tableau révisé et enrichi par Weiner en 1986.

Tableau 2.1 Schéma original des attributions relatives au lieu de causalité et à la stabilité (Weiner, 1980, p.134)

Stabilité	Lieu de causalité	
	Interne	Externe
Stable	Habileté	Difficulté de la tâche
Instable	Effort	Chance

Tableau 2.2 Schéma révisé des attributions relatives au lieu de causalité et à la stabilité (Weiner, 1986, p. 47)

Stabilité	Lieu de causalité	
	Interne	Externe
Stable	Habileté Effort à long terme	Caractéristiques objectives de la tâche
Instable	Effort temporaire ou situationnel Humeur Fatigue Santé	Chance Influence d'autrui

2.2.3.3 La capacité de contrôle

Enfin, Weiner (1980, 1986, 1992) insiste dans ses recherches sur le lien étroit existant entre le sentiment de contrôle d'une personne et son mode d'attribution causale. Ainsi, une personne, sentant qu'elle peut avoir prise sur les événements qui lui arrivent, va attribuer sa réussite ou son échec à des facteurs différents de quelqu'un pensant ne pas être maître des situations auxquelles il est confronté. La capacité de contrôle correspond donc au sentiment de l'individu de pouvoir modifier le cours des événements.

Afin de dégager une vue d'ensemble de ces différentes attributions causales et de leurs dimensions spécifiques, nous vous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif élaboré par Weiner (1986).

Tableau 2.3 Attributions causales classées selon le lieu de causalité, la stabilité et le lieu de contrôle (Weiner, 1986, p. 49)

Stabilité	Lieu de causalité			
	Interne		Externe	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	Effort à long terme	Habileté	Biais de l'enseignant	Caractéristiques de la tâche
Instable	Effort temporaire ou situationnel	Santé Humeur Fatigue	Aide des amis ou de l'enseignant	Chance

2.2.3.4 La globalité

Dans leurs écrits, Abramson, Seligman et Teasdale (1978) ainsi que Normandeau et Gobeil (1998) identifient une autre dimension de l'attribution causale. La cause à laquelle un individu attribue sa réussite ou son échec peut, en effet, être de nature globale ou spécifique. En d'autres termes, il est possible qu'un élève se perçoive comme « mauvais » dans toutes les matières scolaires : il s'agit alors d'une attribution globale. Par contre, s'il croit qu'il est faible seulement dans une matière précise, il recourt à une attribution spécifique.

2.2.4 Conséquences psychologiques

D'après Weiner (1980, 1986, 1994), le lieu de causalité, la stabilité et la capacité de contrôle jouent chacun un rôle essentiel dans le développement des attentes et des sentiments des élèves.

2.2.4.1 Impact des dimensions causales sur les attentes des élèves

En premier lieu, Weiner (1986) soutient que la stabilité exercerait le plus d'influence sur les attentes de l'élève. Dans le cas d'une réussite, l'attribution à un facteur stable entraîne des conséquences très positives sur les attentes de l'élève. Autrement dit, si l'élève impute, par exemple, son succès à son habileté et qu'il est convaincu de la dimension stable de celle-ci, il s'attend à réussir à nouveau et se montre donc confiant face à l'avenir. Par contre, dans la situation d'un échec, l'attribution à un facteur stable, tel un manque d'habileté, mine les attentes quant à une amélioration future.

Même si le lieu de causalité et la capacité de contrôle influencent dans une moindre mesure les attentes de l'élève, Weiner (1986) précise qu'il ne faut pas sous-estimer l'influence de ces deux autres dimensions. Ainsi, si l'élève impute son succès à un facteur interne et contrôlable, comme par exemple, l'effort, ses attentes seront élevées, dans la mesure où il se considère comme « l'artisan » de ses résultats. S'il attribue, au contraire, sa réussite à un facteur externe et incontrôlable, comme la chance, il nourrira des attentes nettement inférieures. En d'autres termes, il ne se sentira pas maître de la situation dans laquelle il se trouve et de n'avoir donc aucune garantie quant à une réussite future.

En conclusion, dans le cas de réussites, les attributions de nature interne, stable et contrôlable exercent l'impact le plus positif sur les attentes de l'élève. Par contre, dans les situations d'échecs, les attributions d'ordre interne, stable et incontrôlable entraînent les conséquences les plus néfastes sur les perspectives d'avenir des élèves (Weiner, 1986).

2.2.4.2 Impact des dimensions causales sur les sentiments des élèves

Selon son type d'attribution, l'élève ressent différentes émotions. Ainsi, selon Weiner (1980, 1986, 1992), Graham (1991) ainsi que Mooney et Thornton (1999) le lieu de causalité affecte principalement l'estime de soi de l'élève. Ainsi, si l'élève attribue sa réussite à un facteur interne, cela augmente son estime de soi. À l'opposé, le fait d'imputer son échec à une cause interne détériore la confiance en soi.

Comme nous l'avons vu, la dimension de stabilité est étroitement liée aux attentes de l'élève. Ainsi, selon la stabilité ou l'instabilité d'une cause, l'élève se sent confiant ou, au contraire, découragé, voire désespéré.

La capacité de contrôle provoque, par ailleurs, des sentiments d'efficacité, de culpabilité ou de résignation. Autrement dit, si un élève croit exercer un contrôle sur ses résultats scolaires, il se sent de plus en plus efficace (Mooney et Thornton, 1999). À l'opposé, si l'élève pense ne pas maîtriser les situations qu'il vit, il développe progressivement un sentiment de résignation acquise (Crahay, 1996; Perrin, 1993, 1994). Ce dernier se répercute à trois niveaux. D'une part, l'individu ne se montre plus du tout motivé à contrôler la situation dans laquelle il se trouve. D'autre part, sur le plan cognitif, il éprouve beaucoup de difficultés à faire des liens entre ce qu'il fait et ce qu'il lui arrive. La plupart du temps, l'élève interprète alors les événements comme dépendant de facteurs externes. Finalement, au niveau émotionnel, l'individu se sent souvent déprimé, voire désespéré. C'est pourquoi, il évite bien souvent d'investir beaucoup d'efforts dans ses travaux, puisqu'il les juge inutiles. Il privilégie plutôt un comportement automatisé, passif, peu efficace, mais aussi peu coûteux (Bouffard et Bordeleau, 1997), ce qui risque très probablement d'accroître encore davantage ses difficultés d'apprentissage. Il s'agit là d'un cercle vicieux difficile à briser. En conclusion, Crahay (1996) soutient qu'« il ne suffit pas de connaître des succès pour rompre avec cette attitude de résignation, il faut [avant tout] cesser d'attribuer ses échecs et ses difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables. » (Crahay, 1996, p. 220-221)

2.2.5 Conséquences comportementales

Ces sentiments affectent, à leur tour, le comportement de l'élève (Blouin, 1985 ; Weiner, 1980, 1986, 1992 ; Barbeau, 1991). Ainsi, les émotions exercent notamment un impact important sur la motivation intrinsèque de l'élève. En d'autres termes, une perception positive des capacités serait reliée à la persévérance et au succès, alors qu'une perception négative entraîne fort probablement l'abandon et/ou l'échec scolaire (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003 ; Bandura, 1994).

2.3 L'attribution causale de la réussite et de l'échec selon Crahay

Dans ses travaux, Crahay (1999) reprend les trois dimensions causales sur lesquelles Weiner s'est penché. L'auteur belge combine ces trois paramètres, de manière à faire émerger huit causes à l'origine de la réussite et de l'échec. Il met aussi en valeur les émotions associées à ces différentes causes. Le tableau suivant résume ces notions-clés.

Tableau 2.4 Attributions et dimensions causales (Crahay, 1999, p. 284)

Lieu de contrôle	Stabilité	Capacité de contrôle	Causes de la réussite et de l'échec	Sentiments associés
interne	stable	contrôlable	stratégies d'apprentissage	gratitude/colère
interne	stable	non contrôlable	aptitudes intellectuelles	fierté/honte, désespoir
interne	instable	contrôlable	effort	fierté, culpabilité
interne	instable	non contrôlable	maladie	
externe	stable	contrôlable	cours de rattrapage	
externe	stable	non contrôlable	niveau de difficulté du travail, programmes	désintérêt, colère
externe	instable	contrôlable	perceptions de l'enseignant	
externe	instable	non contrôlable	chance, humeur de l'enseignant	gratitude, surprise, résignation

Dans ses écrits, Crahay (1996, 1999) souligne, d'une part, que les causes perçues par l'élève sont importantes et non pas une causalité réelle. D'autre part, il insiste sur le fait que certaines causes peuvent être classées dans différentes catégories. Ainsi, si nous prenons l'exemple des stratégies d'apprentissage, celles-ci ne représentent pas une cause stable chez tous les élèves. Un jeune n'ayant pas encore tout à fait acquis une stratégie d'apprentissage ou qui l'oublie dans une situation de stress percevra ce facteur comme instable.

2.4 Autres attributions causales

Plusieurs chercheurs mettent en évidence dans leurs travaux l'impact d'autres facteurs sur la réussite et l'échec scolaire qu'on ne retrouve pas dans les modèles de Weiner et de Crahay. Ainsi, selon Whitley et Frieze (1985), il faudrait davantage analyser les effets de valeur personnelle accordée à un domaine sur les attributions causales. En d'autres termes, ces chercheurs se demandent si le fait d'aimer une matière et de s'y intéresser aurait une influence sur les attributions et les résultats scolaires des élèves. Ils soulignent, par ailleurs, l'importance d'autres facteurs, comme l'influence de l'enseignant, des parents et/ou des camarades de classe. Ils mentionnent également l'impact de la personnalité et de l'apparence physique de l'élève sur son mode d'attribution. Enfin, Stipek et Gralinski (1991) écrivent : "Strategy is a meaningful attribution that has clear, positive implications. Thus, for example, children could be asked to what degree their performance was a consequence of good or poor strategy both in preparation for the test [...] and in taking the test." (p.369) Dans le même ordre d'idées, nous tenterons, lors de notre analyse des données, de vérifier si d'autres facteurs sont évoqués par nos sujets.

2.5 Résultats principaux des recherches portant sur les attributions causales

Après avoir examiné toutes les composantes du modèle de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994) et porté attention aux théories d'Heider (1958) et de Crahay (1996, 1999), nous trouvons maintenant essentiel de faire le point sur les principaux résultats de recherche concernant les attributions causales des élèves.

2.5.1 Importance attribuée aux facteurs à l'origine de la réussite et de l'échec ainsi qu'à leurs dimensions causales

De nombreux chercheurs (Wigfield, 1988 ; Bouffard et Bordeleau, 1997 ; Bornholt et Möller, 2003 ; Normandeau et Gobeil, 1998 ; Létourneau, 1992) ont tenté de découvrir les facteurs que les élèves mentionnaient le plus souvent pour expliquer leur réussite et leur échec. Selon Wigfield (1988) ainsi que Bouffard et Bordeleau (1997), les élèves perçoivent l'effort comme la cause première de leur succès. Wigfield (1988) explique, quant à lui, la prévalence de cette attribution par le fait que l'enfant évalue plus facilement son degré d'effort, dans la mesure où celui-ci est directement observable. Par contre, les élèves imputent surtout leurs échecs à un manque d'habiletés pour des tâches spécifiques ("task specific ability") ou à la difficulté spécifique de la tâche. Ce même auteur soutient qu'en nommant des facteurs spécifiques plutôt que généraux, les élèves cherchent à limiter l'impact de l'échec sur le concept général de soi. De plus, il émet l'hypothèse que ses sujets n'attribuent pas leur échec à un manque d'effort, dans la mesure où ils étaient observés tout au long de la recherche et que leur réponse n'aurait donc pas été plausible. Par conséquent, d'après Wigfield (1988) ainsi que Bouffard et Bordeleau (1997), les élèves sont portés à prendre sur eux une certaine responsabilité pour leurs réussites, mais aussi pour leurs échecs.

Dans le contexte d'une recherche plus récente, Bornholt et Möller (2003) ont soumis un questionnaire à 1360 élèves australiens, âgés de 11 à 16 ans. Ces derniers étaient notamment invités à classer par ordre d'importance les facteurs à l'origine de leurs réussites et de leurs

échecs en mathématiques aussi bien qu'en anglais. Les élèves interrogés devaient choisir entre les huit facteurs suivants : l'intelligence, l'effort à court terme, l'effort à long terme, l'appréciation de la matière, l'humeur, la facilité de la tâche, le soutien des professeurs et celui des parents. À l'instar des chercheurs dont nous venons de parler plus haut, Bornholt et Möller (2003) concluent que les adolescents interrogés considèrent l'effort à court et à long terme comme la cause la plus importante à l'origine de leur réussite. Cependant, les élèves mentionnent également le manque d'effort à court et à long terme comme la cause première de leur échec. En ce sens, leurs résultats diffèrent de manière importante des conclusions de Wigfield (1988) ainsi que de Bouffard et Bordeleau (1997). Par ailleurs, Bornholt et Möller (2003) soutiennent que les élèves interrogés perçoivent l'intelligence et l'appréciation de la tâche comme des facteurs d'importance modérée, et ce aussi bien lors de réussites que d'échecs. De plus, les adolescents accordent peu d'importance au soutien de l'enseignant ainsi qu'à celui de leurs parents dans les situations de réussites et d'échecs. Enfin, l'humeur et la facilité de la tâche sont considérées par tous les élèves comme les facteurs les moins significatifs.

Pour leur part, Normandeau et Gobeil (1998) ont recensé pas moins de quinze catégories d'attributions, en procédant à des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de 90 élèves québécois, âgés de 7 à 11 ans. De manière plus précise, les élèves interrogés relèvent « l'attention/concentration » comme la cause la plus importante de leur réussite et de leur échec. Le recours à des stratégies spécifiques ainsi que l'effort revêtent également un rôle essentiel dans leur parcours scolaire. Ainsi, ces deux chercheurs concluent que les élèves privilégient une explication de leur cheminement scolaire orientée vers l'action, dans la mesure où ils attribuent davantage leurs résultats à l'utilisation de stratégies efficaces qu'à leurs propres habiletés. D'après ces auteurs, ce type d'attribution exerce un impact positif sur la persévérance des élèves : "Action-oriented children are more likely to persist and search for new strategies in the face of failure than ability-oriented children." (Normandeau et Gobeil, 1998, p. 625)

Par ailleurs, il nous semble essentiel de souligner les résultats originaux de la recherche de Létourneau (1992). Ce dernier a réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de cinq garçons et cinq filles de onze ans. Dans un premier temps, ce chercheur questionnait les élèves sur les causes de leur réussite et de leur échec dans les matières scolaires. Dans un deuxième temps, il demandait à ses sujets de mentionner les facteurs à l'origine de leurs bons et de leurs mauvais résultats à un examen. Il est très intéressant de constater que les élèves expliquent leur réussite dans une matière et leur succès à un examen par des causes différentes. Létourneau (1992) a observé le même phénomène dans le cas de l'échec. En d'autres termes, les élèves attribuent leur réussite dans une matière à l'habileté, alors qu'ils imputent leurs bons résultats à un examen à l'effort. De plus, les élèves expliquent leur échec dans une matière par la difficulté de la tâche, alors que le manque d'effort est perçu comme le facteur principal à l'origine des mauvais résultats à un examen. En d'autres termes, les élèves prennent sur eux la responsabilité de leur échec à un examen, alors qu'ils attribuent l'insuccès dans une matière à des facteurs externes. Ainsi, cet auteur conclut que « l'échec dans une matière est ressenti de manière moins aiguë que l'échec à un examen scolaire. Une mauvaise note à un examen touche l'élève de plus près et de manière plus immédiate, plus cuisante. » (p. 63-64) Par conséquent, cet auteur affirme que le modèle d'attribution de la réussite et de l'échec n'est pas monolithique et immuable, mais tient, au contraire, compte des diverses circonstances de la réussite ou de l'échec.

Afin de mieux mettre en perspective les points communs et les différences, nous présentons à la page suivante un tableau récapitulatif des principaux résultats de recherche des auteurs auxquels nous venons de nous référer.

Tableau 2.5 Principaux résultats de recherche de Wigfield (1988), Bouffard et Bordeleau (1997), Bornholt et Möller (2003), Normandeau et Gobeil (1998) ainsi que Létourneau (1992)

Attributions causales	Recherche de Wigfield (1988)	Recherche de Bouffard et Bordeleau (1997)	Recherche de Bornholt et Möller (2003)	Recherche de Normandeau et Gobeil (1998)	Recherche de Létourneau (1992)
Concernant la réussite dans une matière	Effort (facteur interne, instable et contrôlable)	Effort (facteur interne, instable et contrôlable)	Effort à court et à long terme (facteur interne, plus ou moins stable et contrôlable)	Attention/ Concentration (facteur interne, instable et contrôlable)	Habileté (facteur interne, stable et incontrôlable)
Concernant l'échec dans une matière	- Manque d'habiletés pour des tâches spécifiques (facteur interne, stable et incontrôlable) - Difficulté spécifique de la tâche (facteur externe, stable et incontrôlable)	- Manque d'habiletés pour des tâches spécifiques (facteur interne, stable et incontrôlable) - Difficulté spécifique de la tâche (facteur externe, stable et incontrôlable)	Manque d'effort à court et à long terme (facteur interne, plus ou moins stable et contrôlable)	Attention/ Concentration (facteur interne, instable et contrôlable)	Difficulté de la tâche (facteur externe, stable et incontrôlable)
Concernant la réussite à un examen	/	/	/	/	Effort (facteur interne, instable et contrôlable)
Concernant l'échec à un examen	/	/	/	/	Manque d'effort (facteur interne, instable et contrôlable)

Par conséquent, même si les résultats de ces recherches se distinguent à plusieurs égards, il est cependant possible de dégager certaines tendances. Ainsi, dans les cinq recherches présentées, les élèves imputent leur réussite dans une matière à des facteurs internes, plutôt

instables et contrôlables. En ce qui concerne maintenant les effets de ce type d'attributions, les auteurs s'entendent sur plusieurs points. En premier lieu, le fait d'expliquer sa réussite par des facteurs internes renforce l'estime de soi de l'élève. Par ailleurs, la dimension de stabilité est étroitement liée aux attentes de l'élève. Ainsi, en attribuant sa réussite à des facteurs instables, l'élève ne s'attend pas forcément à réussir de nouveau et ne se montre donc pas très confiant face à l'avenir. Finalement, les attributions de nature contrôlable consolident le sentiment d'efficacité de l'élève. Autrement dit, ce dernier se sent maître des situations auxquelles il est confronté.

En revanche, quand il s'agit de l'échec dans une matière, les résultats des cinq recherches dont il vient d'être question sont plus nuancés et il est donc difficile de dégager un « profil attributionnel ». Toutefois, il est intéressant de noter que la difficulté de la tâche constitue le facteur mentionné le plus souvent pour expliquer l'échec dans une matière. Ainsi, dans trois recherches sur cinq, les élèves imputent leur échec à un facteur externe, stable et incontrôlable. En privilégiant les dimensions externes et incontrôlables pour expliquer leur échec, les élèves protègent leur estime de soi. Par contre, l'attribution de leur échec à un facteur stable risque de miner leurs attentes quant à une amélioration de leur situation. "According to Weiner's model, attributing failure to an unstable factor should be less detrimental with regard to the expectation of future performance." (Normandeau et Gobeil, 1998, p. 628)

Enfin, d'après Hiebert, Winograd et Danner (1984) ainsi que Whitley et Frieze (1985), les étudiants ont tendance à attribuer leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des causes externes, ce qui est appelé le « style défensif. » (Perrin, 1993, 1994) Ce style est très souvent adopté par les individus pour protéger leur estime de soi. Par contre, si le sujet rejette la responsabilité d'événements positifs sur des causes externes et qu'il assume seulement celle des événements négatifs, alors on parle de « style dépressif. » (Perrin, 1993, 1994)

Malheureusement, certains élèves sont moins optimistes et sous-évaluent leurs capacités. Ils sont victimes d'« une illusion d'incompétence »: “The illusion of incompetence concerns students who perceive that their abilities are lower than what is actually reflected by mental ability tests.” (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003, p. 33)

2.5.2 Différences développementales dans les attributions causales

Au fil de nos lectures, nous avons, par ailleurs, constaté que plusieurs chercheurs se sont penchés sur les différences développementales concernant le mode d'attribution causale. Ces derniers sont plus précisément arrivés à la conclusion que les élèves plus jeunes ne recouraient pas aux mêmes attributions que leurs camarades plus âgés.

D'après plusieurs auteurs (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2003 ; Eccles-Parsons, Meece, Adler et Kaczala, 1982 ; Stipek et Gralinski, 1991 ; Wigfield, 1988), les enfants surestiment souvent leurs habiletés au début de leur scolarité. Ils sont également persuadés que n'importe quel élève peut réussir s'il fait des efforts (Stipek et Gralinski, 1991). Selon Nicholls (1990), ces perceptions s'expliquent par une conception évolutive de l'habileté et de l'effort. En d'autres termes, l'élève comprend ces deux concepts de manière différente selon son âge. Ce chercheur a d'ailleurs élaboré à ce sujet un modèle développemental se composant de quatre stades principaux. Le premier niveau reflète les conceptions de l'enfant avant l'âge de six ans. À cette étape, celui-ci ne distingue pas les causes et les conséquences d'un événement. De plus, l'élève de ce stade est persuadé qu'un individu fournissant plus d'effort qu'un autre est forcément doté d'une plus grande intelligence, même s'il obtient des résultats inférieurs. Inversement, cet enfant déduit qu'un individu obtenant de bons résultats est forcément un travailleur acharné (même s'il ne l'est pas en réalité) et fait donc preuve de plus d'intelligence.

Le second stade émerge vers l'âge de six ans lorsque l'élève commence à différencier effort et résultats comme cause et effet. De manière plus précise, ce dernier considère l'effort

comme la cause première de ses résultats. En d'autres termes, il est convaincu que deux élèves obtiennent nécessairement les mêmes résultats, s'ils fournissent des efforts identiques. Lorsque Nicholls (1990) le confronte à la situation où deux élèves acquièrent des résultats similaires, bien que leur degré d'effort diffère, l'enfant de ce stade explique ce phénomène de deux façons. Selon lui, il se peut, d'une part, que l'individu plus travailleur ait mal procédé en effectuant, par exemple, trop vite la tâche demandée. D'autre part, il émet l'hypothèse que les bons résultats de l'élève moins studieux sont dus aux efforts soutenus qu'il a fournis par le passé, ce qui compenserait son manque d'effort actuel.

Vers l'âge de neuf ans, l'élève atteint le troisième stade où il commence à discriminer effort et habileté. L'effort n'est plus considéré comme la seule cause à l'origine de ses résultats, puisqu'il tient également de plus en plus compte de l'habileté. De manière plus précise, l'élève explique maintenant la similitude des résultats et la variation du degré d'effort investi par l'habileté. En d'autres termes, si deux individus obtiennent les mêmes résultats, mais que l'un fournit moins d'efforts, l'élève de ce stade est persuadé de la plus grande intelligence de ce dernier. Il n'a cependant pas encore recours à cette conception de manière systématique (Nicholls, 1990).

Enfin, autour de treize ans, les conceptions de l'élève correspondent à celles de l'adulte. En effet, à ce dernier stade, il distingue clairement effort et habileté. Il comprend qu'une habileté lacunaire limite les effets de l'effort, alors qu'une habileté élevée les renforce. De la même façon, il est conscient qu'un effort ponctuel restreint les répercussions d'une habileté supérieure, alors qu'un effort soutenu consolide celle-ci. En un mot, d'après l'élève de ce quatrième stade, une habileté élevée conjuguée à un effort constant représente la combinaison la plus garante de succès (Nicholls, 1990).

Pour leur part, Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion (1998) expliquent cette surévaluation des habiletés par le fait que le jeune enfant émet souvent des jugements en fonction de ses désirs. Par ailleurs, selon ces auteurs, les enseignants sont davantage portés à encourager leurs élèves durant leurs premières années du primaire. Cela

exercerait un impact très positif sur leurs perceptions de compétence. Cependant, Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield (2002) soutiennent que celles-ci se détériorent au fur et à mesure que l'élève avance dans le système scolaire. Ces chercheurs ont effectué une étude longitudinale auprès de 761 élèves issus de dix écoles publiques américaines. Cette recherche portait plus précisément sur les perceptions de compétence des élèves en mathématiques, en anglais et en éducation physique. Dans un premier temps, Jacobs et al. (2002) ont questionné trois cohortes d'élèves fréquentant respectivement la première, la deuxième et la quatrième années du primaire. Huit ans plus tard, ils ont interrogé les mêmes groupes une seconde fois. Ainsi, ces chercheurs en sont venus à la conclusion que les élèves se sentent de moins en moins compétents au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité, et ce à la fois en mathématiques, en anglais et en éducation physique. Ces auteurs justifient principalement leurs observations par le fait que les élèves commencent à recourir à la comparaison sociale vers l'âge de sept ou huit ans. À partir de ce moment-là, ils comparent presque systématiquement leurs résultats à ceux de leurs pairs et se montrent donc de plus en plus critiques face à eux-mêmes. Jacobs et al. (2002) se penchent tout particulièrement sur la détérioration du sentiment de compétence en éducation physique, puisqu'ils affirment que celui-ci n'a pas encore été analysé. D'après eux, la perception des élèves dans cette matière s'explique par le fait qu'avec le temps, les activités sportives se font de plus en plus sélectives et que, par ailleurs, le bassin de concurrents potentiels s'élargit. Toutefois, malgré une critique de soi de plus en plus prononcée, l'enfant de quatrième année du primaire continue à faire deux fois plus de commentaires positifs que négatifs (Wigfield, 1988).

De plus, plusieurs chercheurs soutiennent la thèse d'un accroissement de l'internalité avec l'âge (Deschamps et Beauvois, 1996 ; Normandeau et Gobeil, 1998 ; Perrin, 1993, 1994). En d'autres termes, les élèves plus âgés attribueraient davantage leurs échecs à des causes internes que leurs camarades plus jeunes. D'après Perrin (1993, 1994), ce phénomène s'explique par la pression induite qu'exercent les parents sur leurs enfants, ce qui amènerait ces derniers à penser qu'ils sont responsables de leurs échecs. Pierrehumbert (1992) adopte une position différente sur la question. En effet, ce chercheur soutient que l'internalité face aux réussites reste stable à travers le temps, alors que l'internalité face aux échecs diminue significativement avec l'âge. Selon lui, tous les élèves évoluent avec l'âge vers un « style

défensif » pour pouvoir répondre aux nombreuses pressions de leur environnement et à un niveau d'exigences scolaires accru. Par ailleurs, Normandeau et Gobeil (1998) affirment que les élèves de onze ans attribuent davantage leurs résultats à des facteurs contrôlables que les élèves de sept ans. Selon ces chercheurs, cette croissance du sentiment de contrôle s'interprète de plusieurs façons. Tout d'abord, avec l'âge, les enfants s'approprient davantage la responsabilité de leurs actions. En outre, les élèves plus âgés comprennent mieux le sens des activités scolaires et connaissent de plus en plus de stratégies académiques. Par conséquent, ils sont conscients qu'il est possible d'utiliser diverses stratégies pour atteindre un même but et qu'un résultat analogue peut donc découler de causes variées (Normandeau et Gobeil, 1998).

En somme, tous les auteurs s'entendent pour dire que l'échec scolaire ne revêt pas la même signification à tout âge. « L'impact de l'échec sur la vie de l'élève varie selon le moment de scolarisation où cet événement se produit. » (Boutin et Daneau, 2004, p.17) D'après Avanzini (1991), les réactions de l'enseignant, des parents et des camarades de classe engendrent l'intériorisation du sentiment d'échec. « L'intériorisation est d'autant plus profonde qu'on est plus jeune. C'est pourquoi, la conviction de la fatalité de l'insuccès est très profondément ancrée chez ceux qui se convainquent dès l'année de CP² qu'ils sont destinés à échouer. » (p. 10) Au fur et à mesure que l'élève gravit les différents niveaux scolaires, l'échec entraînerait des conséquences de plus en plus dévastatrices, voire irrémédiables. Par conséquent, de nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'agir de façon précoce.

2.5.3 Différences de genre dans les attributions causales

Par ailleurs, quelques auteurs ont analysé les différences relatives au genre concernant les attributions causales. Ainsi, Gralinski et Stipek (1991), Eccles-Parsons et al. (1982) ainsi que Jacobs et al. (2002) soutiennent que les différences de genre se limitent à certains domaines.

² Le cours préparatoire (CP) équivaut à la première année du primaire.

Ainsi, les garçons se sentiraient plus compétents que les filles en mathématiques (Gralinski et Stipek, 1991 ; Eccles-Parsons et al., 1982; Jacobs et al., 2002) et en éducation physique (Jacobs et al., 2002 ; Eccles-Parsons et al., 1982). Par contre, les perceptions de compétence des filles seraient plus élevées que leurs pairs masculins en anglais (Jacobs et al., 2002) et en éducation musicale (Eccles-Parsons et al., 1982). Eccles-Parsons et al. (1982) justifient ces différences de genre par le fait que les élèves seraient influencés par les stéréotypes de genre véhiculés par leurs parents, par leurs enseignants et/ou par les médias en général.

Toutefois, Jacobs et al. (2002) soulignent qu'en mathématiques et en éducation physique, les différences de genre ne se creusent pas au fil du temps, mais diminuent ou restent similaires. En mathématiques, ces résultats s'expliquent essentiellement par le fait que les sentiments de compétence des garçons déclinent plus rapidement que ceux des filles, leurs perceptions se recoupant donc de plus en plus dans cette matière. En éducation physique, ces chercheurs observent une baisse similaire du sentiment de compétence chez les garçons et chez les filles. Enfin, l'anglais représente le seul domaine où les différences de genre s'amplifient, puisque le sentiment de compétence s'étiole lentement et régulièrement chez les filles, alors que celui de leurs camarades masculins décroît beaucoup plus rapidement. Jacobs et al. (2002) mettent l'accent sur le caractère inquiétant des résultats concernant les garçons, dans la mesure où un faible sentiment de compétence entraîne souvent un tarissement du désir d'apprendre et de la motivation scolaire. Celui-ci est aussi étroitement associé à un risque de décrochage scolaire. Ces auteurs concluent en insistant sur le besoin d'entreprendre d'autres recherches sur le sujet afin de vérifier ces résultats préoccupants.

Bouffard et ses collaborateurs (2003) se sont également penchés sur les perceptions de compétence, en questionnant cette fois 199 élèves montréalais, âgés de sept à neuf ans. D'après ces chercheurs, le sentiment de compétence des garçons envers les mathématiques reste élevé et stable durant les trois premières années du primaire à la fois en mathématiques et en lecture. Les filles, quant à elles, entretiennent une perception stable de leurs compétences en première et en deuxième années dans ces matières, mais celle-ci se détériore en troisième année. Ainsi, selon les auteurs, plus les élèves acquièrent de la maturité et de

l'expérience, plus ils cherchent à faire correspondre leurs perceptions à leur performance réelle. Il s'agit d'un processus qui commencerait plus tôt chez les filles que chez les garçons.

“This pattern of results suggests that boys are earlier than girls in consolidating their self-system, whereas girls would be more precocious in differentiating their competence and intrinsic motivation according to academic domain. This would allow them to structure earlier than boys a self-system that is less global and more domain specific.” (Bouffard et al., 2003, p.181)

En outre, Gralinski et Stipek (1991) ainsi qu'Eccles-Parsons et al. (1982) affirment que les filles attribuent moins leurs succès en mathématiques à leurs propres habiletés que les garçons. En revanche, elles sont davantage portées à expliquer leurs échecs par un manque d'habiletés. En imputant ainsi leurs succès à des causes externes, les étudiantes se sentent moins fières de leurs réussites. Elles éprouvent également un sentiment de honte plus grand à l'égard de leurs échecs, puisqu'elles s'en attribuent la responsabilité. De plus, d'après les trois auteurs mentionnés précédemment, les étudiantes nourrissent des attentes moins élevées que les garçons concernant leur future performance mathématique et expriment un désir plus grand d'éviter d'autres tâches de cette nature. Enfin, comme elles ne croient pas pouvoir atteindre le succès en travaillant très fort, elles ont tendance à faire moins d'efforts dans cette matière que les garçons. Dans les recherches de Stipek et Gralinski (1991), le sentiment de honte des filles n'est pas très prononcé. D'après ces deux auteurs, cela s'explique surtout par le fait que les étudiantes pensent qu'il est socialement acceptable pour des filles d'être moins compétentes en mathématiques.

Par ailleurs, Bornholt et Möller (2003) allèguent qu'en anglais et en mathématiques, les filles attribuent en plus grand nombre leur réussite à l'effort que les garçons. Ces derniers expliquent davantage leur succès dans ces deux matières par l'habileté. En ce qui concerne les attributions relatives à l'échec, ces deux chercheurs n'ont pas décelé de différence significative entre le mode attributionnel des garçons et celui des filles, même si celles-ci sont un peu plus enclines à attribuer leur échec en mathématiques à un manque d'habileté que leurs pairs masculins.

2.5.4 Différences de niveau dans les attributions causales

Plusieurs auteurs ont également mis en lumière des différences de niveau dans les attributions causales. De manière plus précise, ces derniers constatent que les « bons » élèves n'expliquent et ne perçoivent pas leurs accomplissements scolaires de la même manière que leurs camarades connaissant plus de difficultés. En premier lieu, nous tenons à souligner les résultats de recherche révélateurs de Compas (1991). Celui-ci a interrogé 64 élèves de cinquième année, fréquentant une école primaire de la région parisienne. Nés en France, ces 32 filles et 32 garçons sont issus d'un milieu socio-économique moyen. Ils ont été sélectionnés par le chercheur en fonction de leurs résultats scolaires et se répartissent dans l'un des quatre groupes suivants : les bons élèves sans retard et ceux avec retard scolaire, les élèves en difficulté sans retard et ceux avec retard scolaire. Dans un premier temps, les élèves étaient invités à évaluer leurs habiletés physiques (adresse et force), intellectuelles et personnelles (dynamisme et autonomie). Peu importe la nature de l'habileté, cet auteur constate que les élèves en difficulté (avec et sans retard scolaire) s'évaluent inférieurement à la moyenne de leurs camarades, alors que les bons élèves (avec et sans retard scolaire) se jugent très au-dessus. De manière plus précise, Compas (1991) relève, toutefois, que les élèves en difficulté se dévalorisent le plus dans les tâches intellectuelles, alors que les bons élèves y prévoient leurs plus belles réussites. Malheureusement, l'élève en difficulté risque de déduire qu'il manque d'intelligence, puisqu'il ne réussit pas. Par conséquent, cet auteur conclut que « les déclarations de valeur personnelle [de l'élève] sont massivement liées au statut scolaire actuel » (p.100) et non à son vécu scolaire antérieur. Dans un deuxième temps, le chercheur demandait aux élèves d'émettre des prévisions concernant leur performance future. En général, les élèves en difficulté estiment qu'ils réussiront moins bien que la moyenne de leurs pairs, tandis que les bons élèves nourrissent l'espoir de connaître davantage de succès. Enfin, le chercheur remarque que les enfants en retard scolaire ont tendance à se montrer plus optimistes et confiants face à leur performance future que la moyenne de leurs camarades, et ceci qu'ils soient actuellement bons ou « mauvais » élèves. Ainsi, Compas (1991) met en doute les effets dévastateurs, maintes fois soulignés, du redoublement.

Il nous semble pertinent d'exposer maintenant les résultats de recherche de Stipek et Gralinski (1991) ainsi que ceux de Wigfield (1988), dans la mesure où ils rejoignent à plusieurs égards les conclusions de Compas (1991). En effet, Stipek et Gralinski (1991) soutiennent que les élèves estimant avoir raté leurs examens, sont moins portés à croire que la réussite peut s'atteindre par un effort soutenu. À l'opposé, les élèves présumant leur succès, sont convaincus des bienfaits de celui-ci. Enfin, selon Wigfield (1988), les élèves expérimentant des situations de réussite nourrissent des attentes plus élevées et expriment le désir de s'adonner à des tâches plus complexes à l'avenir.

En ce qui concerne les dimensions causales, Perrin (1993, 1994) affirme qu'en troisième année du primaire, les élèves en difficulté attribuent davantage leurs résultats à des facteurs externes que les élèves forts. N'obtenant que rarement de bonnes notes, les élèves en difficulté n'auraient pas souvent l'occasion de s'approprier la responsabilité de leurs succès. Les bons élèves sont, quant à eux, davantage portés à expliquer leur succès par des causes internes (Wigfield, 1988). Perrin (1993, 1994) observe néanmoins un changement du style attributionnel des élèves plus faibles en sixième année du primaire. À partir de ce moment, ces derniers s'approprient, en effet, davantage la responsabilité de leurs échecs que leurs pairs plus forts. Ils adoptent donc un style causal plus « dépressif », alors que les bons élèves font preuve d'un style « défensif » : ils s'attribuent davantage la responsabilité de leurs réussites que de leurs échecs.

2.5.5 Différences culturelles dans les attributions causales

Finalement, quelques auteurs ont relevé des différences culturelles dans le mode d'attribution causale. En d'autres termes, la culture influencerait parfois notre perception des causes de la réussite et de l'échec scolaires. Dans son livre "Against the Odds", Bempechat (1998) souligne l'impact profond de la culture sur la façon dont l'élève comprend l'effort, l'habileté et les relations entre ces deux concepts. D'après cette auteure, les cultures occidentales et orientales véhiculent plus précisément des valeurs et des conceptions fort

distinctes qui marquent l'enfant de manière unique. Ainsi, la culture occidentale adhérerait à la conception selon laquelle certains individus sont dotés, dès leur naissance, d'habiletés intellectuelles supérieures, ce qui expliquerait les différences de résultats entre les élèves. Selon cette conception, l'habileté dépend donc des capacités propres à chacun et ne peut être compensée par un effort soutenu. L'élève, ayant adopté cette vision occidentale, est d'ailleurs convaincu que les pairs plus travailleurs sont forcément moins habiles. C'est pourquoi, il serait davantage enclin à attribuer son échec à un manque d'habileté qu'à un manque d'effort. À l'opposé, la culture orientale soutient la thèse que l'effort et la force de caractère sont les clés de la réussite scolaire. Ainsi, l'habileté s'acquiert essentiellement par l'effort. D'après cette conception, les individus développent donc leurs capacités et leurs connaissances tout au long de leur vie, ce qui leur donnerait davantage l'impression de maîtriser leurs processus d'apprentissage.

Par ailleurs, Betancourt et Weiner (1982) ont interrogé 91 étudiants américains et 96 étudiants chiliens, inscrits en première année de psychologie à Los Angeles ou à Santiago, au Chili. Ces derniers étaient invités à déterminer les causes à l'origine de certaines situations et leurs dimensions causales. Les deux chercheurs constatent que les étudiants chiliens et américains définissent similairement les dimensions causales. En d'autres termes, le lieu de contrôle, la stabilité et la contrôlabilité sont compris de manière analogue.

Préoccupés par les résultats hétéroclites des élèves blancs vivant aux États-Unis et de leurs pairs afro-américains, Mooney et Thornton (1999) ont décidé de se pencher sur la nature de leurs attributions causales en mathématiques. L'objectif de leur recherche visait plus précisément à découvrir en quoi le mode d'attribution causale des élèves américains blancs se distingue ou ressemble à celui des élèves afro-américains. C'est pourquoi, les deux chercheurs ont soumis un questionnaire à 150 élèves blancs ainsi qu'à 114 élèves noirs, âgés de 12 ou 13 ans et fréquentant une école secondaire du Midwest. Pour s'assurer de la validité de leurs résultats, Mooney et Thornton (1999) ont également interrogé six élèves noirs et six élèves blancs lors de focus group. Les résultats des focus group corroborent ceux des questionnaires. Ainsi, contrairement à leurs camarades blancs, les élèves afro-américains sont

davantage portés à attribuer leur réussite à la relation positive qu'ils entretiennent avec leur enseignant. En revanche, les élèves blancs ont plus tendance à imputer leur succès à leur habileté. Cependant, tous les élèves sans distinction mentionnent l'effort comme la cause première de leurs succès en mathématiques. Même ceux conscients de leur habileté perçoivent l'effort comme la clé de leur réussite. Mooney et Thornton (1999) émettent l'hypothèse que ces élèves investissent justement autant d'efforts dans leur travail, parce qu'ils sont convaincus de posséder les habiletés pour réussir. En ce qui concerne les attributions relatives à l'échec, les deux chercheurs n'ont observé aucune différence significative entre les élèves blancs et noirs. En effet, tous les élèves sans distinction sont enclins à attribuer leurs échecs en mathématiques à un manque d'effort. Les deux chercheurs concluent donc de la manière suivante : " No matter the ethnic [...] background, similarities in the students' perceptions about mathematics success or failure were stronger than their differences. " (p. 330) Cette conclusion rejoint les propos de Graham (1991) qui soutient que les modes attributionnels des élèves blancs et noirs se ressemblent plus qu'ils ne se distinguent. Finalement, Mooney et Thornton (1999) affirment qu'il serait intéressant de vérifier dans de futures recherches si certains élèves attribuent leur échec à un manque d'effort pour cacher des lacunes concernant leurs habiletés mathématiques. Graham (1991) souligne de manière plus générale le besoin de faire davantage de recherches dans ce domaine, vu le nombre infime d'études se consacrant à ce sujet.

2.5.6 Pistes d'intervention

Que ce soient Avanzini (1991), Boutin et Daneau (2004), Stipek et Gralinski (1991), tous plaident pour une intervention précoce auprès des élèves pour améliorer leur réussite avant que les croyances et les attributions négatives fassent leur apparition. Selon Avanzini (1991), « Plus la réadaptation scolaire tarde à s'engager, plus il est difficile et rare de la réussir. » (p. 15) D'après cet auteur, le manque de travail de l'élève peut alors devenir chronique. D'après Barbeau (1991), il est essentiel que l'élève identifie les causes de son échec le plus rapidement possible, sinon il sera beaucoup plus difficile de briser la chaîne d'émotions et de comportements destructeurs. Pour cela, cette auteure suggère des rencontres individuelles ou

collectives ayant pour objectif d'aider l'élève à prendre conscience de son style attributionnel et des impacts de ce dernier sur son comportement. Par l'intermédiaire de ces rencontres, l'enseignant pourrait aussi amener l'élève à découvrir des attitudes mentales et des comportements permettant d'améliorer sa performance.

Toutefois, selon Boutin et Daneau (2004), il est primordial que cette intervention précoce auprès de l'enfant s'accompagne d'une éducation familiale et parentale : « On s'est très vite rendu compte que l'intervention auprès des parents constituait une condition sine qua non de succès. » (p.67) Cela s'explique notamment par l'influence très grande qu'exerce le milieu familial sur le concept de soi de l'enfant, sur ses attentes, sur ses attitudes et donc sur ses résultats scolaires.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous exposerons, tout d'abord, les raisons qui nous ont amenée à privilégier une recherche de nature qualitative. Puis, nous expliquerons pourquoi notre choix s'est arrêté sur l'entretien individuel semi-directif. En outre, nous préciserons la façon dont nous avons procédé à ces entretiens. Comme il nous paraît absolument fondamental de tenir compte du contexte dans lequel évoluent les élèves interrogés lors de la collecte et de l'analyse des données, nous présenterons ensuite non seulement nos sujets, mais aussi leur milieu de vie. Après avoir décrit notre questionnaire et explicité les critères de scientificité, nous nous pencherons sur le traitement des données. Enfin, nous tenterons plus précisément de définir l'analyse de contenu et de préciser les étapes qui la composent.

3.1 Justification du type de méthodologie choisie

Comme énoncé précédemment, l'objectif principal de notre recherche est de comprendre les facteurs auxquels plusieurs élèves immigrants attribuent leurs réussites et leurs difficultés. Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyons exclusivement sur les points de vue et les perceptions de ces élèves, en tentant de ne pas nous laisser influencer par les opinions des intervenants œuvrant auprès de chaque adolescent, comme l'enseignante, l'orthopédagogue ou encore la direction. Par ailleurs, pour bien saisir les attributions de nos sujets, il nous semble tout à fait primordial de prendre en compte le contexte dans lequel ces derniers évoluent.

C'est pourquoi, nous pensons qu'une recherche de nature qualitative répond le mieux à notre objectif. Afin de bien comprendre l'essence et les implications de ce type de recherche, il nous semble important de tracer un bref historique de la recherche en éducation au Québec. Selon Anadón (2004), celle-ci n'aurait qu'une trentaine d'années d'existence. En effet, ce n'est qu'à partir des années 1970 que les universités ont mis en place des structures de recherche et qu'elles ont commencé à valoriser les études des cycles supérieurs. Les chercheurs de l'époque pensaient qu'il était possible de construire une science appliquée à l'éducation « en puisant dans les théories et les méthodes des autres sciences humaines, principalement dans celles de la psychologie behavioriste et de la sociologie. » (Anadón, 2004, p. 24) Mû par le désir d'être aussi crédible et « scientifique » que les autres domaines de recherche, l'univers de l'éducation adopta donc le modèle reconnu des sciences de la nature qui prend sa source dans le paradigme positiviste. Avant de poursuivre l'historique de la recherche en éducation au Québec, il nous semble fondamental de définir d'abord les concepts de paradigme et de positivisme.

Ainsi, d'après Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la notion de paradigme fait référence à un

« ensemble de présupposés, de croyances et de valeurs qui déterminent le point de vue [des chercheurs] d'une discipline ou d'un champ de connaissance. Les paradigmes sont des cadres de référence qui standardisent la construction des savoirs. Ils sont partagés par les chercheurs qui travaillent au sein d'une même communauté scientifique. » (p. 277)

Par conséquent, comme les paradigmes représentent un langage consensuel à l'intérieur d'une communauté scientifique, ils facilitent grandement la communication entre les chercheurs de cette communauté. Ce consensus guide, à son tour, l'élaboration de nouvelles théories et de modèles innovateurs. En conclusion, Legendre (1993) affirme que les paradigmes permettent l'évolution d'une communauté scientifique.

Penchons-nous maintenant sur la notion de positivisme. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) définissent le positivisme comme « une position philosophique et épistémologique qui postule la possibilité d'une connaissance « positive » du monde au sens

d'une connaissance vraie et tout à fait objective. » (p.25) En d'autres termes, le courant positiviste s'appuie sur le principe fondamental que seul le monde des faits peut être analysé scientifiquement. Ainsi, le monde subjectif, celui de la conscience, de l'intuition, des valeurs n'est pas accessible à la science (Herman, 1983). Pour arriver à cette connaissance vraie et objective, le chercheur d'allégeance positiviste décompose la réalité en variables et en données quantitatives afin de démontrer des liens de causalité entre ces variables (Anadón, 2004). Ainsi, il est possible qu'il étudie, par exemple, les liens causaux entre certains facteurs sociodémographiques, comme l'âge des élèves ou encore le niveau d'études des parents et les résultats scolaires de ces élèves. Le but ultime de l'approche positiviste est de formuler des lois universelles et généralisables. « Le particulier est jugé sans intérêt et non significatif en soi. » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996) Enfin, l'observation externe et le test empirique objectif sont les seules méthodes reconnues par les tenants du positivisme, puisque contrôlables et donc scientifiques.

Revenons maintenant à l'histoire de la recherche en éducation au Québec. À partir de la seconde moitié des années 1980, plusieurs chercheurs et philosophes commencent à s'insurger contre le fait que la recherche s'intéresse uniquement à découvrir la vérité sur le monde empirique. De plus en plus, ces derniers rejettent « la croyance en une science objective, neutre et à portée universelle. » (Anadón, 2004, p.27) D'après eux, le monde social diffère considérablement du monde naturel et ne peut donc pas être appréhendé de la même façon. Ainsi, comme l'expérience humaine se distingue notamment par son caractère contextuel et imprévisible, un travail d'interprétation approfondi est absolument nécessaire afin de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes observées. Dans le domaine des sciences sociales, le chercheur « ne peut pas comprendre le comportement humain sans une saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions. » (Boutin, 1997, p.14) Par ailleurs, des voix s'élèvent contre la volonté d'aborder systématiquement les objets de recherche avec la même approche méthodologique. Pour toutes ces raisons, les chercheurs décident alors de s'inspirer d'autres modèles, comme l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie ou encore la sociologie interprétative (Anadón, 2004). C'est ainsi que la recherche s'inspire de plus en plus du paradigme interprétatif.

Ainsi, l'objectif fondamental de la recherche qualitative est de comprendre une situation en profondeur et non de prouver ou de prédire un phénomène, comme c'est le cas de la recherche quantitative. Dans la recherche qualitative, « le chercheur essaye de saisir des données relatives aux perceptions des acteurs locaux, « de l'intérieur » par un processus d'attention profonde, de compréhension empathique (Verstehen), et de suspension ou de mise entre parenthèses de ses préoccupations quant aux domaines étudiés. » (Miles et Huberman, 1994, p.6) En d'autres termes, le chercheur se met dans la peau des personnes qu'il observe ou interroge, afin de bien comprendre la situation qu'elles vivent. Pour cela, il s'efforce de faire abstraction de ses idées préconçues et des attentes qu'il nourrit face aux résultats de ses recherches. De plus, pour bien saisir les phénomènes, il est absolument essentiel de s'imprégner du contexte dans lequel ils se produisent et de les rendre signifiants dans l'environnement naturel du sujet interrogé (Deslauriers, 1991). Afin de bien mettre en évidence les éléments qui distinguent la recherche qualitative de la recherche quantitative, nous vous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des principales caractéristiques de ces deux types de recherche.

Tableau 3.1 Principales caractéristiques des recherches de nature qualitative et quantitative

	Recherche qualitative	Recherche quantitative
Épistémologie sous-jacente	Courant interprétatif	Courant positiviste
Objectif général	Comprendre une situation en profondeur	Prouver, prédire un phénomène
Principes pour atteindre l'objectif général	<ul style="list-style-type: none"> - Se centrer sur les significations données par les sujets - Tenir compte du contexte dans lequel évolue le sujet 	Démontrer des liens entre plusieurs variables
Milieu d'étude	Milieu naturel du sujet ou de l'objet étudié	Milieu naturel ou expérimental du sujet ou de l'objet étudié
Nature des données	Cas restreints	Échantillons plus vastes
Résultats	Savoir dynamique, temporaire et contextuel	Connaissances empiriques et généralisables

3.2 Présentation de la méthode de collecte de données privilégiée

Pour plusieurs raisons, nous avons décidé de procéder à des entretiens individuels dans le cadre de notre recherche. Tout d'abord, cette méthode de collecte de données présente le grand avantage d'offrir un climat de conversation très personnel et sans doute moins intimidant pour la personne interrogée, puisque celle-ci se retrouve seule à seule avec le chercheur. De plus, comme nous comptons interroger des élèves de dix et onze ans, il nous semble que l'entretien individuel réduit l'influence et la pression qu'exerce le groupe de pairs à l'adolescence. Si nous réalisions, au contraire, des entrevues ou des discussions de groupe, les élèves interrogés pourraient, par exemple, se sentir mal à l'aise de mentionner les causes auxquelles ils attribuent l'échec de leurs pairs. Il est possible qu'ils craindraient également de partager leurs perceptions quant à leur propre réussite ou à leur échec devant leurs camarades. Par ailleurs, l'entrevue permet au chercheur de prêter attention aux attitudes et aux comportements non verbaux des interlocuteurs. En se concentrant sur les aspects affectifs de leurs réponses, le chercheur peut ainsi approfondir son analyse. Ces observations lui donnent également la possibilité de s'ajuster aux répondants et à leur état émotif tout au long de l'entretien. Mais surtout, nous avons privilégié l'entretien, car il nous semble être l'outil idéal pour avoir accès au monde intérieur de la personne. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) ainsi que Van der Maren (1995) soutiennent que l'entretien est la méthode de collecte de données la plus appropriée pour obtenir des informations valides sur les croyances, les représentations et les perceptions des sujets. L'entretien individuel nous paraît la méthode de collecte de données la plus adaptée à la nature et aux objectifs de notre recherche.

De manière plus précise, nous pensons que l'entretien individuel semi-structuré correspond le mieux à nos objectifs de recherche. Savoie-Zajc (2003) définit cette méthode de collecte de données comme une

interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le

participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 296)

Ainsi, avant le début des entretiens, le chercheur élabore quelques questions ouvertes et assez générales concernant les thèmes qu'il veut aborder. C'est ce qu'on appelle un schéma d'entrevue. Il est, cependant, très possible que l'intervieweur modifie certaines questions d'une entrevue à l'autre; tout dépend des réponses et des réactions de chaque interviewé. Le chercheur peut donc diriger les discussions dans les directions qui lui semblent intéressantes au fur et à mesure que l'entretien avance, à condition évidemment de respecter ses interlocuteurs (voir 3.2.3 Considérations éthiques). Toutefois, même si l'ordre et la nature des questions peuvent varier d'une entrevue à l'autre, le chercheur s'appuie toujours sur le même schéma d'entrevue, afin d'assurer une certaine cohérence (Savoie-Zajc, 2004). Par ailleurs, l'entretien semi-structuré présente l'avantage de laisser une grande place à l'expression libre des personnes interrogées, en l'occurrence les élèves. Grâce à cette liberté, il se pourrait que ces derniers mettent l'accent sur des éléments importants auxquels nous n'avions pas pensé. De cette manière, nous pourrions dégager une compréhension plus profonde et plus entière des différents sujets abordés. Nous devons néanmoins prendre garde de ne pas nous éloigner de nos objectifs de recherche, ce qui représente un danger réel de l'entretien semi-structuré.

3.2.1 Préparation des entretiens

Avant de procéder aux entretiens, nous avons d'abord validé notre questionnaire (Appendice A) en le soumettant à quelques experts dans le domaine de la recherche en éducation. Leurs commentaires très constructifs nous ont aidée à préciser nos questions et à nous assurer de leur pertinence. De plus, nous voulions à tout prix nous assurer de la bonne compréhension des élèves et éviter qu'ils se sentent mal à l'aise face à certaines questions. C'est pourquoi, nous avons demandé à 42 élèves volontaires de répondre par écrit et de façon anonyme à notre questionnaire. Ces derniers fréquentaient tous la cinquième année d'une école lavalloise. Grâce à leurs suggestions, certaines questions ont, par la suite, été modifiées, enlevées ou encore ajoutées.

De plus, il nous semblait primordial de bien connaître notre mode de communication, afin d'éviter le plus possible d'influencer les propos de nos interviewés. Il nous importait également d'être au fait des conditions favorisant un échange harmonieux. Pour ces raisons, nous nous sommes préalablement formée à l'entretien en nous observant et en expérimentant l'entretien avec des collègues.

Au début du mois de janvier 2006, nous avons rencontré pour la première fois les 28 élèves d'une classe de cinquième année ainsi que leur enseignante. Au départ, nous voulions également inviter leurs parents à cette occasion. Toutefois, par manque de temps et à cause de la barrière de la langue, ces derniers n'ont pu se joindre à nous. C'est pourquoi, nous leur avons envoyé une lettre explicative leur permettant de mieux comprendre notre recherche (voir Appendice C). Lors de cette première rencontre, nous avons tout d'abord expliqué aux élèves et à leur enseignante nos objectifs de recherche ainsi que les règles de déontologie sur lesquelles nous allions nous appuyer. Après avoir répondu à toutes leurs interrogations, nous avons distribué un formulaire de consentement aux élèves intéressés à participer à une entrevue (voir Appendice D). Ces derniers étaient ensuite invités à remettre le formulaire à leurs parents.

3.2.2 Déroulement des entretiens

Nous avons réalisé dix-sept entretiens entre les mois de janvier et d'avril 2006. Ils se sont tous déroulés dans un petit local tranquille de l'école, faisant également office de bibliothèque. Cet endroit nous a paru approprié, dans la mesure où nous n'y étions pas dérangée et que l'intimité des participants s'y trouvait préservée. Les entretiens duraient en moyenne une vingtaine de minutes. Avant le début de chaque entrevue, nous veillions à établir une relation de confiance avec chaque élève interrogé, en lui garantissant la confidentialité de ses propos et en répondant à toutes ses questions. Nous lui demandions également s'il consentait à ce que ses propos soient enregistrés par un magnétophone. Nous

prenions ensuite soin de lui expliquer le déroulement de l'entretien ainsi que les objectifs que nous poursuivions. De plus, nous insistions sur le fait qu'il était libre de ne pas répondre à certaines questions et qu'il pouvait à tout moment mettre fin à l'entretien (Boutin, 1997). Tout au long de l'entretien, nous reformulions au besoin les questions et les réponses des sujets afin de nous assurer d'une bonne compréhension mutuelle. À la fin de l'entretien, nous résumions les points centraux de l'échange, en vérifiant que chaque élève s'identifie bien à ces propos et en veillant à ce qu'il se sente entièrement respecté. Pour terminer, nous demandions à chaque interviewé s'il y avait des dimensions que nous n'avions pas abordées et dont il aimerait nous parler. Après chaque entretien, nous prenions en notes les attitudes et les comportements non verbaux des sujets interrogés. En dernier lieu, nous procédions à la retranscription intégrale des propos des élèves interviewés. Même si celle-ci fut longue et ardue, nous pensons qu'elle contribuera à approfondir et à affiner notre analyse.

3.2.3 Considérations éthiques

Afin de respecter les règles déontologiques relatives aux recherches portant sur des sujets humains (voir Appendice B), nous avons remis un formulaire de consentement aux parents. Dans celui-ci, nous leur garantissions notamment la confidentialité des propos de leur enfant et le droit de le retirer à tout moment de notre recherche. Enfin, nous leur assurons que nous détruirons toutes les cassettes sur lesquelles nous avons enregistré les réponses de leur enfant, un an après le dépôt du mémoire.

En outre, lors du traitement des données, nous avons remplacé chacun des noms de nos participants par des numéros afin de préserver leur droit à la confidentialité. En d'autres termes, le premier sujet interrogé porte le numéro 1, le second le numéro 2 et ainsi de suite... Enfin, aucune information permettant d'identifier les sujets ne sera retenue lors de la diffusion des résultats. Pour que les personnes interrogées expriment librement leurs points de vue, il est, en effet, essentiel qu'ils se sentent en pleine confiance. C'est pourquoi, nous

veillions à ce que chaque entretien se déroule dans un climat de respect, d'écoute et d'harmonie. Sinon, les réponses seront limitées et teintées du malaise dans lequel se trouvent les participants.

Par ailleurs, nous sommes consciente du fait que les élèves répondent parfois de façon à plaire ou à rendre service à l'intervieweur (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990, p. 46). Crahay (1996) pose d'ailleurs à ce sujet une question fort pertinente que nous garderons en tête tout au long de la collecte et de l'analyse des données. « Le poids des normes qui traversent les groupes que l'on interroge fait jouer à plein la désirabilité sociale et place le chercheur devant un dilemme : les individus ont-ils dévoilé leurs sentiments profonds ou exprimé leurs aspirations à propos de ce qu'ils voudraient être ou de comment ils voudraient être perçus? » (Crahay, 1996, p. 193) C'est pourquoi, pour limiter les effets de ce biais, nous avons choisi d'interroger des élèves que nous connaissions peu et avec lesquels nous n'avions donc pas établi de relation affective profonde.

De plus, il est important de garder en tête que les propos des répondants sont soumis à plusieurs filtres. Tout d'abord, le participant, en exprimant ses points de vue, utilise un premier filtre : celui du langage. Il peut être parfois difficile d'exprimer ce que l'on pense, surtout dans une langue qui n'est pas notre langue maternelle. Ensuite, ces paroles sont soumises à un second filtre, celui de l'intervieweur qui interprète les propos du répondant selon ses conceptions, ses connaissances et ses attentes. Par conséquent, nous prendrons garde de ne pas nous laisser inconsciemment influencer par nos attentes et les théories implicites qui en découlent. « Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer, constituant le troisième filtre de communication. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 135) D'où l'importance que le chercheur demande des éclaircissements aux personnes interrogées et les invite à illustrer leurs propos par des exemples lorsque l'occasion s'y prête. Les sujets, à leur tour, peuvent également poser des questions et requérir des informations supplémentaires à tout moment.

Enfin, nous avons veillé à conserver le rythme de l'entretien, en évitant les coupures ou les changements de sujet brusques, tout en respectant cependant les pauses et les silences de l'interviewé. Souvent ceux-ci sont encore plus révélateurs qu'un flot de paroles.

3.3 Présentation du milieu de vie des sujets interrogés

Afin de comprendre correctement les conceptions des élèves que nous avons interrogés, il nous semble tout d'abord primordial de bien connaître le contexte dans lequel ces derniers évoluent quotidiennement. Comme nos sujets habitaient tous dans le quartier Parc-Extension au moment des entrevues, nous dresserons maintenant un bref portrait de ce quartier et de l'arrondissement Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension dont il fait partie. De manière plus précise, nous découvrirons que Parc-Extension est sans aucun doute un des quartiers les plus multiculturels de la Ville de Montréal. Nous nous pencherons ensuite sur les profils démographique, économique et « éducatif » de ce quartier. Les données sur lesquelles nous nous appuyons proviennent du recensement de Statistique Canada de 2001. Celles-ci ont été compilées par l'Observatoire économique et urbain (Service du développement économique et du développement urbain, Ville de Montréal). Les données qui concernent Montréal font référence à la Ville de Montréal telle que constituée le 1^{er} janvier 2002 alors qu'elle regroupait 27 arrondissements. Lorsque les informations proviennent d'autres sources, nous les citerons au fur et à mesure.

3.3.1 Profil socioculturel du quartier Parc-Extension

Peuplé en grande partie par des immigrants grecs dans les années soixante, Parc-Extension accueille aujourd'hui principalement des personnes originaires de l'Inde, du Pakistan, du Sri Lanka, du Bangladesh et d'Haïti (Ville de Montréal, 2001). En 2001, 62% de la population de ce quartier était composée d'immigrants, comparativement à 28% pour la Ville de Montréal (Ville de Montréal, 2001; Le Bot, 2003). Parc-Extension est non seulement

l'un des quartiers montréalais à accueillir le plus grand nombre d'immigrants, il représente également un lieu de passage pour de nombreux immigrants récents. Selon Citoyenneté et Immigration Canada (2005), le terme « immigrants récents » désigne les personnes ayant obtenu le droit d'établissement au Canada après 1985. Les « immigrants très récents » seraient, quant à eux, arrivés au Canada après 1995. La moitié de ces immigrants récents quitte Parc-Extension après cinq ans. D'autres nouveaux arrivants prennent alors leur place (Ville de Montréal, 2001). Finalement, en ce qui concerne la situation linguistique, 50% de la population de l'arrondissement Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension déclare parler une langue maternelle autre que le français ou l'anglais en 2001, comparativement à 28% sur le territoire de la Ville de Montréal (Le Bot, 2003).

3.3.2 Profil démographique du quartier Parc-Extension

Parc-Extension est le quartier le plus densément peuplé de Montréal, même si sa superficie atteint seulement 1,6 kilomètres carrés. De manière plus précise, 18 802 personnes y vivent par kilomètre carré. En comparaison, la densité moyenne de la population de la Ville de Montréal est de 3 625 habitants par kilomètre carré (CDÉC Centre-Nord¹ et Arrondissement Villeray, Saint-Michel et Parc-Extension, 2004). De plus, le nombre d'habitants de ce quartier ne cesserait d'augmenter. Ainsi, selon Le Bot (2003), Parc-Extension aurait connu une croissance de 6,5% de sa population entre 1991 et 2001.

3.3.3 Profil économique du quartier Parc-Extension

Même si le taux de chômage de ce quartier est passé de 30,1% en 1996 à 20,8% en 2001, il reste plus de deux fois supérieur à la moyenne de la Ville de Montréal (9,2%) (CDÉC

¹ La CDÉC (Corporation de développement économique communautaire) Centre-Nord a pour mission principale d'améliorer les conditions socio-économiques des résidents de l'arrondissement Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension. Pour cela, cette corporation s'efforce, par exemple, de lutter contre l'exclusion sociale, de contribuer à la revitalisation de certains quartiers industriels et de soutenir les habitants dans la recherche d'un emploi.

Centre-Nord et Arrondissement Villieray, Saint-Michel et Parc-Extension, 2004). Par ailleurs, c'est dans l'arrondissement Villieray/Saint-Michel/Parc-Extension qu'on retrouve le plus faible revenu moyen des ménages montréalais. Celui-ci s'élève, en effet, à 28 029\$ en 2001. À titre comparatif, celui des ménages de la Ville de Montréal atteint 40 848 \$ la même année. Statistique Canada (1996) définit un ménage comme une « personne ou [un] groupe de personnes (autres que des résidents étrangers) occupant un même logement et n'ayant pas de domicile habituel ailleurs au Canada. » (p. 12) Enfin, Parc-Extension se distingue par la proportion importante de travailleurs oeuvrant dans le secteur manufacturier. En effet, 29% de la population active de ce quartier travaille dans des industries manufacturières (Ville de Montréal, 2001).

3.3.4 Profil « éducatif » du quartier Parc-Extension

En ce qui concerne la scolarité des habitants du quartier Parc-Extension, 15% de la population âgée de 20 ans et plus poursuivait des études universitaires en 2001, comparativement à 30% pour l'ensemble de la Ville de Montréal (CDÉC et Arrondissement Villieray, Saint-Michel et Parc-Extension, 2004 ; Le Bot, 2003). Par ailleurs, toujours en 2001, 31% des résidents adultes de Parc-Extension n'auraient pas atteint la troisième année du secondaire. Ce pourcentage serait de 15% pour l'ensemble de la Ville de Montréal (CDÉC et Arrondissement Villieray, Saint-Michel et Parc-Extension, 2004). Enfin, 41 % des résidents âgés de 15 à 24 ans ne fréquenteraient pas d'établissement scolaire dans le quartier Parc-Extension, comparativement à 32 % pour la Ville de Montréal (Le Bot, 2003).

3.4 Présentation de l'école où nous avons réalisé notre recherche

Après avoir décrit le quartier dans lequel vivent les élèves interrogés, il nous semble important de présenter maintenant l'école que fréquentaient nos sujets au moment des entretiens. Située dans le quartier Parc-Extension, cet établissement d'éducation préscolaire

et d'enseignement primaire accueille environ 900 élèves chaque année scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). 94% de ces élèves sont immigrants de première ou de deuxième génération (CDÉC Centre-Nord et Arrondissement Villeray, Saint-Michel et Parc-Extension, 2004) et proviennent en majorité des pays du Sud-Est asiatique. En outre, 89,5% des élèves de cette école parlent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. La communication école-famille y représente donc un défi quotidien. Pour soutenir les élèves nouvellement arrivés au Québec, cette école offre, d'une part, le programme d'apprentissage des langues d'origine (PELO) en vietnamien, arabe et espagnol. D'autre part, la direction de cette école tente de travailler en étroite collaboration avec les organismes communautaires du quartier. Le bâtiment principal de l'école se trouve d'ailleurs dans le complexe William-Hingston qui abrite notamment un centre d'éducation des adultes, un centre de la petite enfance, une bibliothèque municipale, un centre de loisirs et un centre communautaire.

Si nous avons précisément choisi cette école pour effectuer notre recherche, c'est d'abord parce que sa direction se montrait très intéressée par notre sujet de recherche. En outre, nous connaissions déjà une enseignante de cette école qui semblait particulièrement dynamique et préoccupée par la réussite de ses élèves. Celle-ci démontrait le désir de travailler avec nous et de nous ouvrir les portes de sa classe. Enfin, nous avons privilégié cette école en raison de son caractère multiculturel, puisque notre objectif principal est d'interroger des élèves immigrants de première ou de seconde génération.

3.5 Présentation et sélection des participants

Au tout début de notre recherche, nous avions l'intention d'interroger quatorze élèves de cinquième année, tous immigrants de première ou de deuxième génération. Pour être plus précis, nous comptions interroger sept filles et sept garçons, âgés de 10 ou 11 ans. Nous avons fini par mener dix-sept entrevues avec neuf filles et huit garçons de cet âge. Notre manière de sélectionner nos sujets est à l'origine de cette hausse du nombre de participants. Il

nous importait, en effet, de ne pas choisir les élèves en fonction de leurs résultats scolaires, dans la mesure où nous ne voulons pas nous limiter au concept de réussite scolaire. Mais surtout, notre objectif central est de nous concentrer sur les perceptions des élèves et non sur la perception que l'enseignante entretient à l'égard de la performance et du statut de ses élèves. C'est pourquoi, nous avons décidé de choisir les élèves qui se montraient intéressés à participer à une entrevue et qui rapporteraient rapidement le formulaire de consentement signé par leurs parents. Dix-sept élèves ont remis le formulaire à l'enseignante le lendemain de notre rencontre. D'après l'enseignante, il s'agissait là d'une première : jamais autant d'élèves n'avaient ramené aussi rapidement de la maison une lettre provenant de l'école. Ne voulant pas décourager leur assiduité et leur intérêt, nous avons donc décidé de questionner les dix-sept élèves. Après les cinq premières entrevues, nous avons procédé à une mise au point qui nous a permis d'améliorer et de préciser certaines questions. Nous allons maintenant vous présenter notre schéma d'entrevue finalisé.

3.6 Présentation de notre schéma d'entretien

Comme il n'existe pas de questionnaire standardisé sur l'attribution causale, nous avons créé notre propre schéma d'entretien. Il nous semble important de présenter maintenant les questions que nous avons posées à nos dix-sept sujets et d'explicitier également les objectifs poursuivis par ces questions, tout cela afin de procéder à une analyse juste et approfondie des données recueillies.

1. Où es-tu né(e)? Où sont nés tes parents? Depuis combien de temps vis-tu à Montréal ou au Canada?

Cette question a pour objectif d'amorcer l'entrevue. Comme celle-ci n'exige pas une grande part d'introspection, nous espérons qu'elle mette l'élève à l'aise et qu'elle l'incite à parler un peu de ses origines ainsi que de son enfance à l'étranger ou au Canada.

2. Aimes-tu l'école? Pourquoi?

Par cette question, nous cherchons à connaître la relation affective que l'élève entretient avec l'école, puisque celle-ci peut avoir un impact sur son mode d'attribution. Notre objectif est plus précisément de saisir les raisons pour lesquelles le sujet entretient ce type de relation affective avec l'institution scolaire. Enfin, cette seconde question sert à faire le lien avec l'interrogation suivante.

3. Quelles sont les matières que tu aimes le plus? Pourquoi?

4. Quelles sont les matières que tu aimes le moins? Pourquoi?

Comme pour la seconde question, nous aspirons ici à percer le monde affectif de l'élève. De manière plus précise, nous cherchons à découvrir s'il existe des liens entre l'appréciation d'une matière et les perceptions de réussite ou de difficultés concernant cette matière. En d'autres termes, nous nous demandons si les matières les plus appréciées sont aussi les mieux réussies et vice versa. Par ailleurs, les matières moins appréciées représenteraient-elles les domaines où les élèves se heurtent à davantage de difficultés? Mais surtout, il nous semble intéressant de connaître les raisons que mentionne chaque sujet pour expliquer ses sentiments face à une matière.

5. D'après toi, à quoi ça sert d'aller à l'école?

Cette question vise à comprendre la conception que l'élève se fait du rôle de l'école, car, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, plusieurs chercheurs dont Crahay (1996) soulignent l'impact de cette conception sur le mode d'attribution de l'élève et sur son attitude à l'égard de l'école.

6. D'après toi, qu'est-ce que ça signifie « réussir »?

Par cette question, nous cherchons à connaître les conceptions des élèves quant à la réussite. De manière plus précise, notre objectif est de découvrir si les élèves font référence au concept de réussite scolaire ou à celui de réussite éducative. Il se peut même qu'une nouvelle définition de la réussite émerge de leurs réponses. Grâce à cette question, nous pourrions également examiner plus tard s'il existe des liens entre les représentations que les

interviewés se font de la réussite et leurs attributions. En d'autres termes, les élèves considérant la réussite avant tout comme scolaire attribuent-ils leurs réussites ou leurs difficultés à des causes différentes des élèves qui privilégient le concept de réussite éducative?

7. Quelles sont les matières où tu réussis le mieux? Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis bien?

8. Quelles sont les matières où tu réussis moins bien? Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis moins bien?

Ces deux questions représentent le cœur de notre entrevue. Elles visent plus précisément à connaître les facteurs auxquels les élèves attribuent leurs réussites et leurs difficultés. Elles nous permettront de nous pencher sur les dimensions causales de ces attributions.

9. D'après toi, pour quelles raisons des élèves de ta classe réussissent bien dans certaines matières?

10. D'après toi, pour quelles raisons des élèves de ta classe ont des difficultés dans certaines matières?

Par ces deux questions, nous cherchons à vérifier si les élèves se réfèrent aux mêmes facteurs pour expliquer leurs réussites que celles de leurs pairs. De la même façon, notre objectif est de découvrir si les facteurs auxquels les élèves attribuent leurs difficultés correspondent à ceux qu'ils utilisent pour expliquer les difficultés de leurs pairs.

3.7 Critères de scientificité

De nombreux auteurs (Deslauriers, 1991; Gauthier, 2003; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Savoie-Zajc, 2004) soutiennent qu'il est essentiel que le chercheur respecte certains critères méthodologiques afin que sa recherche soit valide et pertinente. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) soulignent, tout d'abord, l'importance du critère d'objectivité. Ainsi, de la délimitation du problème de recherche jusqu'à la vérification des

conclusions, il est primordial que le chercheur ne se laisse pas influencer par ses présupposés, par les idéologies et les postulats auxquels il adhère. D'après Van der Maren (1987), « il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de la subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité. » (p.11) À défaut de pouvoir maîtriser tout ce qui le conditionne, le chercheur doit donc avoir conscience de ces influences et des impacts que celles-ci peuvent avoir sur sa recherche.

Par ailleurs, Hébert, Goyette et Boutin (1996), De Ketele (1988) ainsi que Deslauriers (1991) mentionnent le critère de validité. Selon Legendre (1993), la validité est la « qualité d'une recherche qui démontre vraiment ce qu'elle prétend démontrer. » (p. 1405) De Ketele (1988) définit la validation comme « le processus par lequel le chercheur s'assure que ce qu'il **veut** observer, ce qu'il observe **réellement** et la façon dont l'observation est menée sert adéquatement l'objectif de la recherche. » (p. 101) En d'autres termes, le chercheur doit s'assurer de l'adéquation entre l'objet d'étude, la méthodologie et les objectifs de recherche.

Enfin, plusieurs auteurs (Hébert, Goyette et Boutin, 1996 ; Deslauriers, 1991) invoquent le critère de fidélité. Ce dernier critère ne porte pas directement sur les données, mais plutôt sur les modèles de collecte de données. De manière plus précise, la fidélité « réfère à la similitude des observations à l'intérieur d'une même période de temps. Elle implique rarement des observations identiques (...), mais plutôt des observations consistantes par rapport aux aspects théoriques particuliers qui intéressent le chercheur. » (Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 53)

3.8 Analyse de contenu

Avant de procéder à l'analyse de contenu proprement dite, il nous semble important de clarifier ce concept et de déterminer les étapes de l'analyse que nous allons suivre.

3.8.1 Définition de l'analyse de contenu

Selon Mucchielli (1979, p. 17), « Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou communication. » En d'autres termes, l'analyse de contenu consiste à classer et à ordonner des données pour ensuite pouvoir mettre en lumière les relations existant entre elles, tout cela dans le but ultime de dégager un sens. Cette structuration des informations permet ensuite « de tirer des conclusions, (...) de prendre des décisions » (Miles et Huberman, 1984, p. 24) et de « démontrer comment (...) (les données) répondent à la question de recherche. » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.98)

Par ailleurs, plusieurs auteurs dont Mucchielli (1979) et Deslauriers (1987) soutiennent que deux types de contenu peuvent faire l'objet d'une analyse : le contenu manifeste et le contenu latent. Le contenu manifeste désigne le matériel brut, c'est-à-dire ce qui est dit tel quel par l'interviewé. En d'autres termes, le chercheur tente de donner sens uniquement aux propos explicites des sujets. Le contenu latent, quant à lui, fait référence aux éléments symboliques contenus dans les propos de l'interviewé. Le chercheur s'efforce ici de dégager le sens des paroles des sujets « *au delà* de ce qui est ouvertement exprimé. Il s'agit de découvrir le *sens voilé*, le *sens caché* des mots, des phrases et des images. » (Deslauriers, 1987, p. 51)

Bien que ces deux façons d'analyser un contenu sont très souvent présentées comme opposées l'une à l'autre, Deslauriers (1987) affirme que celles-ci agissent en complémentarité. Ainsi, selon cet auteur, il est essentiel d'analyser d'abord le contenu explicite d'un message pour ensuite pouvoir se pencher sur le contenu voilé. Dans le cadre de notre recherche, nous allons avant tout nous concentrer sur le contenu manifeste.

Il nous semble important de souligner, par ailleurs, à quel point collecte et analyse des données sont étroitement interreliées. En effet, le chercheur commence à recueillir des

informations, puis il procède à l'analyse de ces premières données. Il poursuit ensuite sa collecte de données jusqu'à ce qu'il n'apprenne plus rien de nouveau relativement aux objectifs qu'il s'est fixé. C'est ce qu'on appelle la saturation des données, c'est-à-dire « le niveau où le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires. » (Savoie-Zajc, 2004, p.129) Le chercheur peut alors dégager un axe central lui permettant de donner sens aux données. C'est à ce moment-là qu'il formule une théorie dite enracinée (Savoie-Zajc, 2004). Celle-ci « ne tend pas à généraliser un savoir, mais bien à mener à des hypothèses de travail et à des suggestions d'application de cette théorie. » (Savoie-Zajc, 2004, p.130)

3.8.2 Étapes de l'analyse de contenu

Pour mener à bien notre analyse de contenu, nous allons nous inspirer du modèle interactif de l'analyse des données selon Huberman et Miles (1991). Ce modèle est composé de trois étapes principales : la condensation des données, l'organisation ainsi que la présentation de ces données et finalement l'interprétation et la vérification des conclusions. Avant de présenter chacune de ces étapes, il nous semble important de préciser que les frontières entre celles-ci ne sont pas perméables. En d'autres termes, l'analyse qualitative représente un processus cyclique, ce qui implique donc que le chercheur fasse des "va-et-vient" incessants entre les différentes étapes. Par ailleurs, il est fondamental que le chercheur respecte en tout temps les limites et les contraintes des propos de ses sujets. En d'autres termes, il ne doit pas y projeter ses attentes, « ni détruire (le matériel) [...] qui le gênerait. » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 82)

3.8.2.1 Condensation des données

La première étape de l'analyse, à savoir la condensation des données, consiste à simplifier et à épurer les informations recueillies. Pour cela, le chercheur doit d'abord lire à de nombreuses reprises l'ensemble de ses notes et/ou verbatim (Erickson, 1986). Ceci va lui permettre de se familiariser avec le contenu des écrits. Ensuite, il lui faut découper chaque verbatim en unités de sens, c'est-à-dire en « énoncés plus restreints *possédant (...) un sens complet en eux-mêmes.* » (Deslauriers, 1987, p. 55) Pour bien comprendre le sens de chaque unité, il est essentiel de tenir compte du « *contexte global* dans lequel l'unité apparaît. » (Deslauriers, 1987, p. 56) Enfin, le chercheur regroupe en catégories ou en thèmes plus larges les unités dont le sens se ressemble. Selon L'Écuyer (1988), « chaque catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. » (p. 64) Dans le cadre de notre recherche, nous allons aborder l'étape de la classification selon le modèle ouvert (Deslauriers, 1987), dans la mesure où nous n'avons déterminé aucune catégorie avant l'analyse. Les catégories vont, au contraire, être induites au fil de notre analyse. Ainsi, nous allons d'abord regrouper les énoncés qui ont des points communs. Nous attribuerons des noms généraux à ces catégories préliminaires : c'est l'étape de la codification. Une fois cette étape terminée, nous remettrons ensuite en question la pertinence de ces catégories en tentant notamment de définir chacune d'elles. Puis nous vérifierons encore une fois les noms de chaque catégorie, leur définition ainsi que leur contenu pour élaborer enfin une grille d'analyse finale. Il est très important que le chercheur se montre ensuite très cohérent dans l'utilisation de ces codes.

3.8.2.2 Organisation et présentation des données

Durant cette étape, le chercheur structure les données sous forme de figures, graphiques ou tableaux (Miles et Huberman, 1984). En se représentant ainsi les données dans un espace visuel réduit, le chercheur peut plus facilement comparer les différents ensembles de données.

3.8.2.3 Interprétation et vérification des conclusions

Lors de cette étape de l'analyse, le chercheur tente d'attribuer une signification aux données réduites et organisées (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Il s'agit d'interpréter les données, c'est-à-dire de « relever des régularités, des schèmes, des explications, des configurations possibles, des tendances causales, des propositions. » (Miles et Huberman, 1984, p.24) Toutefois, il nous semble important de préciser que le chercheur a recours à l'interprétation dès le début de la collecte de données. En effet, celui-ci émet des conclusions provisoires dès les premières entrevues. La plupart de ces conclusions se transforment au fur et à mesure que d'autres s'ajoutent. « Celles qui résistent à l'épreuve de la confrontation à de nouvelles observations deviennent plus explicites et enracinées. » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p.80) Miles et Huberman (1984) suggèrent plusieurs stratégies pour tirer des conclusions appropriées. Ainsi, le chercheur peut, par exemple, procéder à des dénombrements pour vérifier s'il y a récurrence de certains éléments-clés. En se concentrant sur les recoupements et les chevauchements entre plusieurs données, il est également très possible que le chercheur établisse des liens entre plusieurs catégories et améliore ainsi sa compréhension des données.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous allons présenter et analyser toutes les données recueillies lors de nos entrevues. Pour cela, nous suivrons l'ordre dans lequel nous avons posé les questions aux élèves. Nous accompagnerons cette présentation de plusieurs tableaux pour mieux mettre en parallèle ces diverses données. Ainsi, nous nous pencherons, tout d'abord, sur la nature de la relation affective qu'entretiennent nos sujets avec leur école. De plus, nous examinerons les fonctions qu'ils attribuent à celle-ci. Nous réfléchirons, ensuite, aux conceptions que se font les élèves de la réussite. Enfin, la dernière partie de ce chapitre consistera à comparer les facteurs auxquels les élèves attribuent leur réussite et leur échec à ceux auxquels ils imputent le succès ainsi que l'échec de leurs camarades.

4.1 Provenance des élèves

Au total, nous avons interrogé neuf filles et huit garçons. Dix élèves, quatre filles et six garçons, sont nés à Montréal, de parents étrangers, originaires de pays variés. Les sept autres sujets, cinq filles et deux garçons, sont des élèves immigrants de première génération. Quatre élèves ont pour pays de naissance le Pakistan. Les trois autres sujets sont respectivement nés en Inde, en Afghanistan et en Thaïlande. Nous présentons à la page suivante un tableau récapitulant ces données.

Tableau 4.1 Où es-tu né(e)? Où sont nés tes parents?

	Lieu de naissance de l'élève	Lieu de naissance de ses parents
Sujet 1 (F)	Pakistan	Pakistan
Sujet 2 (F)	Pakistan	Pakistan
Sujet 3 (G)	Canada (Montréal)	Pologne
Sujet 4 (G)	Canada (Montréal)	Russie (mère), Bangladesh (père)
Sujet 5 (F)	Canada (Montréal)	Sri Lanka
Sujet 6 (F)	Inde	Inde
Sujet 7 (G)	Canada (Montréal)	Sri Lanka
Sujet 8 (F)	Pakistan	Pakistan
Sujet 9 (G)	Canada (Montréal)	Canada (mère) et Grèce (père)
Sujet 10 (G)	Canada (Montréal)	Salvador
Sujet 11 (F)	Canada (Montréal)	Grèce (mère), Algérie (père)
Sujet 12 (F)	Canada (Montréal)	Turquie
Sujet 13 (G)	Thaïlande	Cambodge (mère), Vietnam (père)
Sujet 14 (G)	Canada (Montréal)	Haïti
Sujet 15 (F)	Canada (Montréal)	Pakistan
Sujet 16 (F)	Afghanistan	Afghanistan
Sujet 17 (G)	Pakistan	Pakistan

4.2 Appréciation de l'école

La seconde question de notre entrevue consistait à demander aux élèves s'ils aimaient l'école. Ces derniers étaient également invités à justifier leur réponse. Tout d'abord, il est intéressant de constater qu'aucun sujet déclare ne pas aimer l'école. Cependant, deux filles et trois garçons adoptent une position mitigée en affirmant aimer certains côtés de l'école et en détester d'autres. De plus, douze élèves, sept filles et cinq garçons, répondent « oui » sans équivoque. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Létourneau (1992). En effet, dans sa recherche, un seul garçon confie ne pas aimer l'école, alors que ses neuf camarades disent l'apprécier, du moins à certains égards. Nous nous demandons ici si le fait de vouloir plaire à l'intervieweur n'influence pas les réponses des élèves. Par ailleurs, il se peut que nos sujets aient le sentiment que leur enseignante les considère comme de bons élèves, ce qui renforce, d'après Piette, Prevost, Boutsen, De Smet et Leveque (1997), leur appréciation scolaire. En questionnant plus de 6000 élèves bruxellois, âgés de 11 à 17 ans, ces chercheurs belges ont,

en effet, observé que ces adolescents aimaient d'autant plus leur école lorsqu'ils pensaient que leur enseignant les percevait comme bon ou très bon élève. Enfin, Létourneau (1992) constate que les filles de 10-11 ans semblent apprécier davantage l'école que les garçons de cet âge. Ainsi, dans son étude, quatre adolescentes sur cinq mentionnent exclusivement des aspects positifs de l'institution scolaire, contrairement à seulement un adolescent sur cinq. Piette et al. (1997) sont arrivés à la même conclusion. De notre recherche, nous ne pouvons déduire une telle différence de genre.

Pour expliquer leur appréciation de l'école, les élèves mentionnent le plus souvent sa dimension pédagogique. Cinq filles et trois garçons se réfèrent plus précisément à cet aspect de manière très positive. Pour eux, l'école est le lieu d'apprentissage par excellence. Trois sujets insistent sur la quantité des choses à apprendre, alors que trois autres mettent plutôt l'accent sur la nouveauté des contenus d'apprentissage : « C'est, c'est, c'est très bon, parce que j'apprends des nouvelles choses que je connais même pas encore. » (S6) Un élève souligne la finalité de cet apprentissage en disant que celui-ci va le rendre « plus intelligent » (S4). Enfin, une adolescente dit aimer l'école grâce aux habiletés pédagogiques des professeurs : « Ici, ils nous expliquent bien, ici le, le math et français... » (S2)

Par contre, cinq élèves, trois garçons et deux filles, évoquent cette dimension pédagogique de façon plus négative. Ainsi, deux adolescents affirment ne pas aimer l'école lorsqu'ils ne comprennent pas une notion et que la tâche proposée est trop difficile : « J'aime pas vraiment quand, quand euh... On fait du travail ou comme quelque chose qui est dur ou... Je comprends pas. » (S7) Enfin, deux filles et un garçon confient apprécier l'école seulement lorsqu'on leur y propose des activités intéressantes et amusantes : « C'est comme quand j'ai quelque chose surprise ou que y a quelque chose de intéressant, que je sais qu'est-ce que je vais faire et que j'aime avec, que je fais amusant avec euh mes amis ou mon professeur... Ouais [j'aime l'école]... » (S10)

De nombreux élèves interrogés par Burke et Grosvenor (2003) invoquent également la dimension pédagogique de l'école. Ces deux chercheurs ont invité près de mille élèves

britanniques de 5 à 17 ans à partager leurs perceptions concernant leurs expériences scolaires et à décrire l'école de leur rêve. Contrairement aux adolescents que nous avons questionnés, les sujets britanniques se montrent plus critiques à l'égard de cette dimension, et cela peu importe leur âge. Plusieurs déplorent notamment la rigidité et l'aridité des contenus qui leur sont enseignés. Ces élèves rêvent, au contraire, de réaliser des apprentissages significatifs et utiles grâce à la stimulation de tous leurs sens et au décloisonnement des disciplines scolaires. Ainsi, Oliver, âgé de treize ans, décrit de la manière suivante l'école de ses rêves:

In this [dream] school, lessons are not strictly divided by subjects. Most of the time, lessons in Math, English, Geography or Science can be taught as one. Students learn concepts by doing- seeing, smelling, hearing, touching, and tasting [...]. All their senses are utilized in all sorts of manners so that learning is meaningful and practical- not something so alien that they have to be forced upon to do. (Burke et Grosvenor, 2003, p. 68)

Phelan, Locke Davidson et Cao (1992) ont, quant à eux, interrogé 54 élèves américains de 13 ans fréquentant une école secondaire californienne. Ces derniers critiquent aussi avec virulence les méthodes et les contenus d'enseignement, en insistant sur l'intérêt et la variété qui devraient les caractériser. Les propos de l'élève suivant résument très bien les préoccupations d'un grand nombre de ses camarades: "I think if the teacher does something more than just taking things out of the book or something... It's really boring if it's just out of the book. If she includes the students in everything, I think that's really fun." (Phelan, Locke Davidson et Cao, 1992, p. 699)

Dans notre recherche, sept élèves accordent, par ailleurs, une grande importance à la dimension sociale de l'école. De façon plus précise, ces adolescents disent aimer jouer, discuter et travailler en équipe avec leurs amis. Les recherches de Burke et Grosvenor (2003), Phelan, Locke Davidson et Cao (1992) ainsi que Rudduck et Flutter (2004) mettent également l'accent sur le rôle fondamental que jouent les amis aussi bien au primaire qu'au secondaire. Toutefois, il est intéressant de constater que les élèves que nous avons interrogés ne font référence à cette dimension qu'en des termes positifs: « J'aime l'école... Parce qu'il y a des personnes qui sont gentilles... Et les élèves sont gentils. » (S1) Par contre, dans les

trois études mentionnées précédemment, les sujets soulignent surtout le besoin de se sentir en sécurité dans leur institution scolaire, ce qui semble faire défaut à plusieurs élèves. Interrogée sur l'école de ses rêves, une jeune fille de neuf ans répond à ses intervieweurs: "I would like a school [...] with friendly people in it. And I'd like a school where I would not get bullied in the playground and in school. And no bullies in the school and all the teachers are nice and friendly." (Burke et Grosvenor, 2003, p.117) Ainsi, il apparaît que les sujets de notre recherche se sentent davantage en sécurité et moins exposés à la violence que les élèves questionnés par Burke et Grosvenor (2003), Phelan, Locke Davidson et Cao (1992) ainsi que Rudduck et Flutter (2004).

En outre, cette dimension sociale semble jouer un rôle plus significatif pour les garçons que pour les filles puisque cinq s'y réfèrent, contrairement à seulement deux adolescentes. Un de ces garçons déclare d'ailleurs clairement aller uniquement à l'école pour être avec ses amis :

J'aime l'école, car... Euh pour moi, c'est, je, je viens à l'école pour mes amis... [...] T'sais, comme quand je viens à l'école, c'est le fun pour moi, je, je euh, t'sais, avec mes amis et toute ça, j'apprends mieux comme ça... Chez moi, c'est comme, je suis plus, je suis toute seul et c'est plate! (S17)

De ce point de vue, nos résultats diffèrent complètement de ceux de Létourneau (1992), dans la mesure où aucun garçon interrogé n'invoque cet aspect social, contrairement à trois filles sur cinq. Le Conseil supérieur de l'éducation (1999) soutient, en revanche, que, dès l'âge de trois ans et durant tout le primaire, les garçons porteraient davantage attention aux réactions de leurs camarades masculins face à leur comportement qu'à ceux de leur enseignante ou de leur enseignant. Les filles, quant à elles, accorderaient plus d'importance à l'attitude de leur professeur qu'à celle des autres filles.

Enfin, dans les recherches de Burke et Grosvenor (2003), Phelan, Locke Davidson et Cao (1992) ainsi que Rudduck et Flutter (2004), les élèves interrogés invoquent une dimension personnelle que nos sujets ne relèvent pas du tout. Ainsi, l'appréciation de nombreux élèves

est étroitement liée au sentiment d'être considéré comme un individu à part entière. En d'autres termes, ces sujets attribuent beaucoup d'importance à leur autonomie. Ainsi, une élève de 12 ans déclare: "[In my dream school], the pupils would also be treated as individuals and not as a flock of sheep all with the same purpose in life..." (Burke et Grosvenor, 2003, p. 95) En somme, il semble que la majorité des élèves que nous avons interrogée apprécie leur école dont ils perçoivent essentiellement les dimensions pédagogiques et sociales. Son aspect personnel est, par contre, ignoré.

4.3 Appréciation des matières scolaires

Nous avons ensuite demandé aux élèves de nommer les matières qu'ils aimaient le plus et celles qu'ils appréciaient le moins. Tout d'abord, il est intéressant de constater que les élèves semblent aimer plus de matières qu'ils n'en détestent. En effet, ils relèvent 38 fois leurs matières préférées, alors qu'ils ne nomment que 21 fois les matières qu'ils aiment le moins. Notons que les élèves interrogés pouvaient se référer à autant de matières qu'ils le désiraient. Le tableau de la page suivante présente les matières préférées et les moins appréciées des élèves ainsi que la fréquence à laquelle celles-ci sont mentionnées.

Tableau 4.2 Quelles sont les matières que tu aimes le plus? Quelles sont celles que tu aimes le moins?

Matières préférées	Fréquence	Matières les moins appréciées	Fréquence
Mathématiques	11	Français	9
Français	7	Mathématiques	5
Éducation physique	7	Arts plastiques	3
Arts plastiques	4	Anglais	2
Sciences	4	Gymnastique	1
Sciences humaines	2	Géographie	1
Anglais	2	Aucune matière	(1)
Musique	1		
Total :	38	Total :	21

Nous constatons, tout d'abord, que les matières de base, à savoir les mathématiques et le français, éveillent le plus de sentiments forts chez les élèves. Nommés à onze reprises, les mathématiques sont leurs grands préférés. Le français et l'éducation physique suivent, cités respectivement sept fois. Pour ce qui est des matières les moins aimées, le français se situe en première position avec neuf mentions. Viennent ensuite les mathématiques, mentionnées à cinq reprises et les arts plastiques, désignés trois fois. Nous nous demandons si nos sujets n'apprécient guère le français, parce qu'il ne constitue pas leur langue maternelle et que leur apprentissage est donc plus ardu que celui des élèves québécois (Armand, 1994). Il sera possible de vérifier notre hypothèse lorsque nous nous pencherons sur les matières que les élèves disent réussir le moins et sur les explications qu'ils donnent de ces difficultés.

Toutefois, même si elle n'a pas interrogé des élèves immigrants, Goupil (1987) arrive à des résultats très similaires aux nôtres, puisque le français obtient le taux de rejets le plus élevé dans sa recherche. Cette auteure a, en effet, soumis un questionnaire composé de questions ouvertes à 407 élèves québécois, fréquentant des classes de la troisième à la sixième année du primaire. L'éducation physique s'avère la matière la plus populaire avec 24% des choix mentionnés. Suivent ensuite les mathématiques (18%) et les arts plastiques (15,6%). En ce qui concerne les disciplines les moins appréciées, les élèves mentionnent le plus souvent le français (36,3%), suivi des mathématiques (21%) et de l'anglais (11, 9%).

Cette chercheure établit un lien entre le manque d'appréciation du français et les punitions auxquelles ont recours de nombreux enseignants. Ainsi, celles-ci se baseraient presque exclusivement sur le média de l'écriture : copie, devoirs supplémentaires ou courrier écrit aux parents. Selon Goupil (1987), les élèves associeraient donc très rapidement ces conséquences désagréables au français, ce qui expliquerait pourquoi ils éprouvent tant de sentiments négatifs face à cette matière.

Par ailleurs, il semble que les sentiments des filles et des garçons soient assez similaires à l'égard du français. En effet, quatre adolescentes et trois adolescents mentionnent, d'une part, le français comme leur matière préférée. D'autre part, quatre filles et cinq garçons nomment cette même matière comme celle qu'ils aiment le moins. Par contre, leurs perceptions diffèrent à l'égard des mathématiques. En effet, quatre adolescentes et sept garçons déclarent préférer cette matière. Par ailleurs, quatre filles et seulement un de leurs camarades nomment cette même discipline comme celle qu'ils aiment le moins. Ainsi, il ressort de ces réponses que les adolescentes interrogées sont moins nombreuses à aimer cette matière que les garçons. Plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Gralinski et Stipek, 1991 ; Eccles-Parsons et al., 1982; Jacobs et al., 2002) expliquent ces différences d'appréciation par les stéréotypes de genre véhiculés par le monde adulte et les pairs.

Par les modèles proposés aux enfants, par les pressions différentielles exercées sur eux selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin, ils [les élèves] en viennent à développer certaines attitudes caractéristiques qui les prédisposent à agir conformément aux attentes qui s'attachent à leur rôle social de sexe. (Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 207)

Ainsi, selon cette dernière source, les garçons seraient surtout initiés à des jeux d'aventure, de logique et de mouvements, activités ayant plusieurs propriétés communes avec les mathématiques. Cela les encouragerait à se déplacer dans un environnement beaucoup plus vaste que les filles, favorisant de cette façon le développement de leur autonomie et l'apprentissage du risque. Les jeux des filles s'avéreraient, par contre, beaucoup plus restreints sur le plan spatial. D'après le Conseil supérieur de l'éducation (1999), l'environnement familial de celles-ci les inciterait principalement aux jeux de rôles, activités

pouvant se dérouler à proximité des parents et ne stimulant donc pas leur sens de la débrouillardise.

En conclusion, le français représente sans aucun doute la matière que les sujets aiment le moins, alors que les mathématiques sont les grands préférés des élèves. Nous n'avons pas observé de différence significative de genre, excepté en mathématiques. Les filles semblent, en effet, davantage appréhender cette discipline que les garçons. Plusieurs auteurs auxquels nous avons fait allusion plus tôt justifient cette hétérogénéité des résultats par les stéréotypes de genre auxquels sont soumis les enfants dès leur plus jeune âge.

4.4 Conception des buts poursuivis par l'école

La troisième question de notre entrevue visait à faire émerger le sens que nos sujets attribuaient au fait d'aller à l'école. Des réponses obtenues se dessinent certaines tendances que nous allons analyser sans plus tarder. Mais avant, il nous semble important de préciser que, malgré des recherches accrues, nous avons trouvé très peu de littérature débattant des fonctions que les élèves imputaient à leur école.

Quatre filles et cinq garçons nous ont, tout d'abord, confié que le fait de fréquenter l'école leur permettra ultérieurement de trouver un emploi : « L'école, ça sert à... savoir euh où tu vas aller comme métier... Quel, quel métier tu vas faire... Pour moi, [l'école] c'est quand même important... Vraiment important! [...] Parce que si tu étu; études pas, eh bien, tu, tu n'iras pas loin dans la vie. » (S3) Trois de ces adolescents soulignent plus précisément la dimension de qualité de cette future profession : « Pour avoir une meilleur travail quand tu vas être grand... Pour euh pour... Ouais... Pour, pour avoir un, un, un comme un bon travail... » (S4) Ainsi, pour ces sujets, l'apprentissage est orienté vers une finalité éloignée dans le temps. Dans la recherche de Daneau (2000), plusieurs élèves, également âgés de 10-11 ans, se projettent de la même façon dans l'avenir, lorsque le chercheur les questionne sur les finalités de l'institution scolaire. D'après cet auteur, ces derniers « répondent en énonçant

de grands principes généraux comme s'ils avaient appris certaines expressions par cœur. » (p. 61) Ainsi, ce chercheur constate que ses sujets ne recourent que très rarement aux pronoms personnels de la première personne du singulier. Ses observations recoupent les nôtres. En effet, seules deux filles et un garçon expliquent la finalité de l'école en utilisant le « je » ou le « moi ». Selon Daneau (2000), cette conception exerce un impact négatif sur l'engagement et la motivation des élèves face aux tâches scolaires, puisqu'elle les distance de leur situation scolaire actuelle.

Par ailleurs, de nombreux sujets considèrent que l'école leur permet de réaliser des apprentissages. En effet, huit filles et cinq garçons affirment que l'école sert essentiellement à « apprendre des choses ». Cinq élèves soulignent plus précisément la nouveauté de ces contenus d'apprentissage : « Pour moi, [l'école] ça sert à apprendre et puis à apprendre des nouvelles choses, et tout... » (S15) Ainsi, ces adolescents perçoivent l'institution scolaire comme un lieu de production et de consommation du savoir. Par contre, aucun sujet ne se réfère au processus d'apprentissage ou au développement de stratégies nouvelles. Seules deux filles mettent l'accent sur la qualité de l'apprentissage que leur assure l'école. Elles sont toutes deux convaincues que celle-ci les aide à bien, voire à mieux apprendre. De manière plus précise, la première explique : « J'apprends bien à l'école, plus que à la maison... Comme à la maison, je fais plus de bêtises qu'à l'école... » (S6) alors que la seconde déclare : « Hum [l'école], ça sert à, à faire hum, à faire fonctionner ton cerveau et puis à... Et puis à (Rires)... Comme... C'est (Rires)... Hum c'est pour mieux, euh mieux, mieux apprendre des nouvelles choses... » (S15) À plusieurs reprises, nous avons invité nos sujets à expliciter la signification qu'ils attribuaient au terme « apprendre », mais aucun n'a pu préciser davantage cette notion. Ainsi, nous nous demandons si ces derniers ne répètent pas une notion qu'ils entendent sans cesse dans leurs milieux scolaire et familial, sans vraiment comprendre ce que celle-ci implique.

D'après Crahay (1996), « la conception que l'élève a des buts poursuivis par l'école change radicalement au cours de sa scolarité. On passe d'une conception selon laquelle l'école vise essentiellement l'apprentissage des élèves à une conception qui considère que

l'évaluation constitue une fonction centrale sinon principale de l'école. » (p. 212) Les recherches de Stipek et Gralinski (1996) confirment cette tendance. Ainsi, selon ces auteures, les élèves plus jeunes expliquent principalement la raison d'être de l'institution scolaire par la possibilité d'y faire de nouveaux apprentissages, alors que les sujets plus âgés perçoivent avant tout sa fonction évaluative. Cette conception influence non seulement la persévérance de l'élève face aux tâches scolaires, mais également les risques qu'il est prêt à prendre. En effet, s'il est convaincu que la fonction d'évaluation prime, il va prendre très peu de risques et esquiver les tâches qu'il trouve plus difficiles, tout cela dans le but ultime d'éviter une mauvaise évaluation. Autrement dit, « toute son énergie est axée sur la validation de ses compétences plutôt que sur le développement de stratégies cognitives nouvelles. » (Crahay, 1996, p. 213) Il est intéressant de constater que, dans notre recherche, aucun élève n'invoque la dimension évaluative de l'institution scolaire. Cela peut s'expliquer par le fait que leur enseignante privilégie leur réussite éducative, c'est-à-dire le développement de leur autonomie, de leur esprit critique et de leur estime de soi, plutôt que l'obtention de bons résultats scolaires.

4.5 Conception de la réussite

Dans la mesure où chaque personne adopte ses propres critères pour juger de sa réussite, notre cinquième question consistait justement à demander à nos sujets ce que signifiait pour eux le terme « réussir ». En analysant leurs réponses, nous avons constaté que celles-ci se rapportent à trois types de réussite. En effet, certains élèves interrogés se réfèrent au concept de réussite scolaire, alors que d'autres invoquent plutôt la réussite éducative. Finalement, trois élèves définissent la réussite en fonction de la réaction de leur environnement. Avant d'approfondir notre analyse, nous présentons à la page suivante un tableau dans lequel nous avons regroupé les réponses des élèves selon le type de réussite mentionné. Mais d'abord, précisons qu'il ne nous a pas été possible de corroborer nos résultats, dans la mesure où nous avons trouvé très peu d'études abordant ce sujet. Il semble que ce domaine soit encore inexploré.

Tableau 4.3 D'après toi, qu'est-ce que ça signifie « réussir » ?

Réussite scolaire	Réussite éducative	« Réussite par approbation »
Avoir de bonnes notes (10) ¹	Faire des efforts (4)	Se faire féliciter (2)
Passer son année (3)	Apprendre (3)	Rendre ses parents heureux (1)
Aller à un bon secondaire (1)	S'améliorer (3)	
Bien faire un contrôle (1)	Se sentir fier de soi (3)	
	Comprendre/ Réfléchir/ Être intelligent (3)	
	Bien étudier/Bien faire un travail (2)	
	Avoir un bon comportement (1)	
	Se concentrer (1)	
	Réaliser quelque chose (1)	
	Ressentir du plaisir (1)	
	Avoir du courage (1)	
La réussite scolaire est mentionnée par 5 filles et 7 garçons à 15 reprises.	La réussite éducative est mentionnée par 6 filles et 7 garçons à 22 reprises.	La « réussite par approbation » est mentionnée par une fille et deux garçons à 3 reprises.

Même si les élèves évoquent plus fréquemment le concept de réussite éducative, nous observons une plus grande homogénéité de leurs réponses en ce qui concerne la réussite scolaire. En effet, le plus grand nombre d'élèves définit la réussite comme l'obtention de bonnes notes. Cinq filles et cinq garçons recourent plus précisément à cette définition. Si les notes revêtent autant d'importance pour plusieurs adolescents, cela pourrait sans doute s'expliquer par l'influence de notre système scolaire entièrement axé sur l'évaluation. De plus, trois adolescents conçoivent la réussite comme le passage au degré d'enseignement suivant, décision sanctionnée encore une fois par les notes. Ainsi, tout comme dans la recherche de Daneau (2000), l'aspect évaluatif semble exercer un impact considérable sur leur cheminement scolaire.

Par ailleurs, six filles et sept garçons se réfèrent au concept de réussite éducative. D'après quatre élèves, « réussir » signifie plus précisément « faire des efforts », alors que pour respectivement trois autres adolescents « réussir » se résume à « apprendre » ou à « s'améliorer ». Comme déjà mentionné précédemment, nos sujets n'ont malheureusement pu expliciter ce qu'ils entendaient par « apprendre ». Par contre, il a été plus facile pour eux de s'exprimer sur le sens qu'ils attribuaient au terme « s'améliorer ». En effet, ces élèves expliquent surtout leurs progrès par le développement de leurs habiletés intellectuelles. Ainsi, ils considèrent que leur compréhension s'est significativement développée au fil des degrés scolaires : « R : Parce que quand j'étais en, comment dire, en première année, j'étais comme... Je ne comprenais rien. En deuxième année, je comprenais un petit peu, un petit peu. Quand je suis allé en troisième année, je comprenais et... Q : Encore plus? R : Ouais, ouais. » (S4) Enfin, trois élèves soulignent le sentiment de fierté que leur procure leur réussite.

Pour terminer, trois élèves se rapportent à un autre type de réussite. En effet, selon eux, celle-ci se mesure avant tout à la réaction de leur entourage. Ainsi, ces élèves estiment réussir lorsqu'ils se font féliciter ou lorsque leurs parents se montrent heureux. Leur succès dépend donc de caractéristiques extérieures.

Plusieurs chercheurs (Ames, 1992b; Nicholls, 1991; Duda et Nicholls, 1992) affirment que la façon dont les élèves conçoivent la réussite est colorée par les objectifs qu'ils cherchent à atteindre. Ainsi, nous nous demandons si les sujets définissant la réussite par les notes ou par la réaction de leur environnement ne sont pas guidés par des buts de performance, alors que ceux se référant à la réussite éducative poursuivent plutôt des objectifs d'apprentissage. D'après Ames (1992b), Nicholls (1991) ainsi que Duda et Nicholls (1992), le premier groupe est essentiellement préoccupé par l'acquisition de bonnes notes et par la tentative de surpasser les résultats des camarades. Selon Ames et Ames (1981), les élèves appartenant à ce groupe recherchent aussi massivement l'approbation publique de leur

¹ Le nombre entre parenthèses indique la fréquence à laquelle nos sujets se sont référés à cet énoncé.

performance. Ceux qui, par contre, se fixent des buts d'apprentissage se concentrent surtout sur le développement de nouvelles habiletés et sur l'amélioration de leurs compétences.

Par ailleurs, Dweck et Leggett (1988) expliquent que la nature des objectifs de l'élève dépend surtout de la conception qu'il se fait de l'intelligence. Ainsi, ce dernier peut se représenter l'intelligence comme « une entité stable, fixe, qui ne peut évoluer avec le temps. » (Crahay, 1996, p. 214) Cette conception peut avoir des conséquences significatives sur l'estime de soi et la motivation de l'élève. En effet, si l'élève rate un examen et qu'il attribue son échec à un manque d'intelligence, il doit alors conclure à une incapacité définitive. En d'autres termes, il ne peut rien faire pour modifier sa situation. Certains individus considèrent, par contre, l'intelligence comme « la résultante d'un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives » (Crahay, 1996, p. 214) se développant tout au long de la vie. En d'autres termes, ils pensent que celle-ci peut s'accroître et évoluer, ce qui leur permet d'aborder l'avenir avec confiance. Ainsi,

« Plus l'élève conçoit l'intelligence comme une entité stable, plus il est probable qu'il attribue sa réussite ou son échec à des causes internes, stables, non contrôlables. En revanche, plus il conçoit l'intelligence comme une caractéristique modifiable, plus il est probable qu'il attribuera sa réussite ou son échec à des causes modifiables, internes ou externes. » (Crahay, 1996, p. 218)

Enfin, Bandura et Schunk (1981) ainsi que Crahay (1996) affirment que les élèves poursuivant des objectifs d'apprentissage seraient portés à imputer leur réussite à des facteurs contrôlables. Ceux qui, au contraire, se fixent des buts de performance, expliqueraient beaucoup plus souvent leur succès par des facteurs incontrôlables. Il sera intéressant de vérifier les conclusions de ces différents chercheurs lorsque nous analyserons dans la prochaine partie les attributions causales de nos sujets.

4.6 Les matières les mieux réussies et leurs attributions relatives

Notre septième question visait à découvrir les matières que nos sujets estimaient réussir le mieux. Ces derniers étaient libres de mentionner autant de disciplines qu'ils le désiraient. De plus, nous leur demandions d'expliquer les raisons de leur succès. Le tableau de la page suivante présente les réponses des élèves en précisant à la fois la fréquence à laquelle chaque matière a été choisie ainsi que le nombre de filles et de garçons mentionnant celle-ci.

Tableau 4.4 Quelles sont les matières où tu réussis le mieux?

Matières les mieux réussies	Fréquence	Nombre de filles (F) et de garçons (G)
Mathématiques	9	4 F + 5 G
Français	5	3 F + 2 G
Éducation physique	4	2 F + 2 G
Anglais	2	1 F + 1 G
Arts plastiques	2	2 F
Projets	1	1 F
Aucune idée	(1)	1 F
TOTAL :	24	

Tout d'abord, nous constatons que les matières les mieux réussies représentent aussi les disciplines préférées des élèves. Autrement dit, les mathématiques, le français et l'éducation physique, mentionnés respectivement neuf, cinq et quatre fois sont également les trois matières que nos sujets disent préférer. Dans la recherche de Daneau (2000) ainsi que dans celle de Létourneau (1992), la majorité des élèves déclare aussi réussir le mieux en mathématiques. Comme le symbolisme mathématique représente un langage en soi, difficile à percer, nous trouvons intéressant qu'autant de sujets considèrent réussir dans cette matière. Daneau (2000) explique ces résultats par l'émergence des nouveaux programmes mathématiques privilégiant la résolution de problème par l'élève et reléguant l'algèbre au second plan. Finalement, nous nous demandons si le fait d'aimer une matière exerce un impact positif sur les résultats de l'élève et inversement, si le succès dans une matière entraîne une plus grande appréciation de celle-ci. Nous vérifierons cette hypothèse lorsque nous nous pencherons un peu plus tard sur les attributions causales de nos sujets.

Par ailleurs, nous n'avons observé aucune différence importante reliée au genre dans les réponses des élèves. Autrement dit, les filles et les garçons se sentent presque également compétents dans toutes les matières qu'ils mentionnent. En ce sens, nos résultats s'opposent aux conclusions de Gralinski et Stipek (1991), Eccles-Parsons et al. (1982) ainsi que Jacobs et al. (2002). Ces auteurs soutiennent, en effet, que les garçons se sentent plus compétents que les filles en mathématiques et en éducation physique. Dans notre recherche, quatre filles et cinq garçons déclarent réussir dans la première matière, alors qu'autant de filles que de garçons estiment avoir du succès dans la seconde. De plus, ces chercheurs allèguent que les perceptions de compétence des filles sont plus élevées que leurs pairs masculins dans le domaine de la langue maternelle ; dans ce cas-ci l'anglais.² Pourtant selon nos résultats de recherche, trois filles et deux garçons pensent réussir en français. En somme, il est plausible que les domaines d'étude ne soient pas aussi stéréotypés que le laissent entendre certains auteurs.

4.6.1 Les attributions causales des élèves concernant leur réussite

Nous allons maintenant porter une attention particulière aux causes que mentionnent les élèves pour expliquer leur réussite dans les matières évoquées dans la partie précédente. Le tableau de la page suivante présente les attributions de nos sujets, leurs dimensions causales ainsi que les citations-clé illustrant celles-ci.

² Les recherches mentionnées ont toutes été réalisées aux États-Unis auprès d'élèves américains.

Tableau 4.5 Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis bien?

Attributions	Citations-clé	Dimensions causales		
		Lieu de causalité ³	Stabilité ⁴	Capacité de contrôle ⁵
Appréciation de la matière (9) ⁶	« C'est parce que j'aime ça... » (S3)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je les aime, j'aime beaucoup ces matières. » (S5)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que c'est ma matière préférée. » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Premièrement j'aime les multiplications... » (S9)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que euh j'aime parler ça, j'aime, j'aime le parler... Et j'aime l'écrire aussi. » (S10)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que j'aime le sport... » (S11)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je sais pas, peut-être que j'aime ça. » (S12)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« C'est comme j'aime aussi la lecture. (...) parce que, quand je lis, et puis là je vois comme si, euh si j'apprends plus à mieux lire, alors j'apprends plus de nouveaux mots. Et c'est ça qui m'intéresse. » (S15)	Interne	Stable	Contrôlable
Habilité intellectuelle (7)	« Parce que j'aime ces euh, ces euh, ces matières. Euh, c'est pour ça. » (S17)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que euh je comprends bien... » (S1)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je comprends bien le anglais... » (S4)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je comprends trop ça! » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je comprends. » (S12)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que y a des choses que je comprends... » (S14)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« J'écris bien! » (S14)	Interne	Stable	Incontrôlable

³ Le lieu de causalité fait référence aux dimensions intérieures (capacités de l'individu) ou extérieures (influence de l'environnement) des attributions (voir 2.2.3.1).

⁴ La stabilité renvoie à la dimension temporelle d'une cause. En d'autres termes, une cause peut varier ou rester constante à travers le temps et les situations (voir 2.2.3.2).

⁵ La capacité de contrôle correspond au sentiment de l'individu de pouvoir modifier le cours des événements (voir 2.2.3.3).

⁶ Le nombre entre parenthèses indique la fréquence à laquelle ce facteur a été nommé.

	« Euh parce que mmh ça fait depuis la troisième année que je sais lire. » (S15)	Interne	Stable	Incontrôlable
Étude (4)	« J'étudie à la maison à chaque jour... » (S3)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce que j'étudie beaucoup... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et euh hum dans les vacances, j'en fais (des mathématiques)... » (S7)	Interne	Instable	Contrôlable
	« Moi je reste à la maison et je fais mes devoirs, après je vais aller dehors... » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
Comportement approprié (3)	« Je regarde pas beaucoup la télé chez moi... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« J'écoute bien... » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Donc moi j'écoute mieux. » (S17)	Interne	Stable	Contrôlable
Effort à long terme (3)	« Ben parce que moi, je suis pas paresseuse. » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et ben moi, je viens (à la récupération), puis là je, je j'essaie de me euh faire mon plus mieux possible... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Si je comprends pas, j'essaie de encore. » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
Soutien familial (3)	« Parce que j'ai beaucoup de famille qui parle anglais et moi je parle anglais avec eux. » (S4)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Que ma mère, elle m'aide beaucoup, plus mon père il m'aide beaucoup, parce que mon père est en architecture... » (S8)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Et puis là je lis aussi à la maison avec mon frère... » (S15)	Externe	Stable	Incontrôlable
Habilité pédagogique de l'enseignante (2)	« Et la prof, elle explique bien. » (S1)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Parce que la madame, elle explique euh vraiment clairement et elle, elle veut qu'on écoute. Elle veut pas qu'on... Quand on est en train de jouer avec notre crayon, elle nous, elle dit de déposer le crayon, puis de l'écouter. » (S6)	Externe	Stable	Incontrôlable

Stratégie d'apprentissage (2)	« Je regarde, c'est comme quoi, c'est comme dans les mathé, mathématiques dans mon livre. Je regarde, c'est comme, c'est quoi... » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Quand je comprends pas, ben je va à E., puis elle m'explique mieux. » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
Habilité psychomotrice (2)	« J'suis bonne en sport. » (S11)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que je suis plus comme agile. Je suis, c'est mon habitude, habitude. » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
Créativité/ Imagination (2)	« Euh les projets, je réussis plus, parce que il faut faire plus d'originalité... Et moi j'en trouve des originalités avec des livres, puis des choses. » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce que je trouve des bonnes idées dans, dans les histoires. Et puis là je comm, là je commence à écrire, et je continue mon imagination euh commence à me donner des idées. » (S15)	Interne	Stable	Contrôlable
Concentration (1)	« Et puis, j'ai beaucoup de concentration. » (S5)	Interne	Stable	Contrôlable
Habilité linguistique (1)	« Mmh parce que... avant, moi j'étais dans, dans l'accueil et moi, je peux pas parler beaucoup... Mais maintenant moi je parle beaucoup... » (S2)	Interne	Stable	Incontrôlable
Curiosité intellectuelle (1)	« Comme j'ai dit avant, j'aime creuser ma tête (Rires) comme pour trouver, pour trouver des choses et... Pour savoir des nouveaux choses... » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
Facilité de la tâche (1)	« Puis c'est comme, je trouve moins difficile que multiplier par trois chiffres ou par deux... Que... Écrire... Puis... juste euh deux petits mots corriger, puis après t'as fini ton grand texte. » (S10)	Externe	Stable	Incontrôlable
Attributions : 41		Interne: 35 Externe: 6	Stable: 39 Instable: 2	Contrôlable: 17 Incontrôlable: 24

Ainsi, les élèves expliquent avant tout leur réussite par l'appréciation de la matière. Quatre filles et cinq garçons se réfèrent plus précisément à ce facteur. Par conséquent, nos résultats diffèrent des conclusions de Jacobs et al. (2002) ainsi qu'Eccles-Parsons et al. (1982). Ces derniers soutiennent, en effet, que l'intérêt des élèves face aux domaines scolaires aurait tendance à se détériorer au fur et à mesure que les élèves progressent dans le système scolaire. Dans notre cas, l'intérêt de nombreux élèves semble préserver. Par ailleurs, Jacobs et al. (2002) affirment que les perceptions de compétence d'un élève influencent son degré d'appréciation de la tâche. Nos résultats démontrent que le contraire est également vrai. Autrement dit, l'appréciation d'une matière exerce aussi un impact positif sur le sentiment de compétence de l'élève.

Tout comme dans la recherche de Létourneau (1992), plusieurs sujets perçoivent l'habileté comme un facteur important à l'origine de leur succès, puisqu'ils s'y réfèrent à sept reprises. Ce type d'attributions permet à nos élèves d'espérer d'aussi bons résultats dans le futur, dans la mesure où la grande majorité considère l'habileté comme une cause stable à travers le temps et les situations. Par contre, il semble que nos sujets n'aient pas l'impression de pouvoir exercer un impact sur leur réussite, puisque l'habileté revêt une dimension incontrôlable. En d'autres termes, il se pourrait que nos élèves croient que leurs bons résultats ne dépendent pas de leur volonté. Il est donc possible qu'ils se sentent impuissants face à leur réussite.

En outre, nous avons constaté que peu d'élèves expliquent leur réussite par l'effort. En effet, seules deux filles évoquent cette cause. Pourtant, dans les recherches de Bornholt et Möller (2003), Bouffard et Bordeleau (1997) ainsi que Wigfield (1988), l'effort est le facteur le plus souvent mentionné par leurs sujets. D'après ces auteurs, ce type d'attribution renforce non seulement l'estime de soi des élèves, mais accroît également leurs attentes quant à leur succès futur. Enfin, grâce à celui-ci, ils sentent que leurs bons résultats dépendent d'eux et qu'ils sont donc maîtres de leur destinée. Graham (1991), quant à elle, soutient que les élèves considèrent souvent l'habileté et l'effort comme des causes compensatoires. Beaucoup croient, en effet, qu'un individu faisant beaucoup d'efforts est moins habile et qu'il investit

justement autant d'efforts dans son travail pour compenser ce manque d'habiletés. De la même façon, bien des élèves pensent qu'un élève habile investit forcément moins d'efforts dans son travail. Selon cette chercheuse, cela expliquerait pourquoi si peu d'élèves se réfèrent simultanément à ces deux causes, aussi bien dans le cas de la réussite que dans celui de l'échec.

Afin de comprendre davantage la portée des facteurs auxquels nos sujets imputent leur réussite, il nous semble fondamental d'analyser maintenant les dimensions causales de leurs attributions. De manière plus précise, nous réfléchirons dans les prochains paragraphes à l'impact du lieu de causalité (voir 2.2.3.1), de la stabilité (voir 2.2.3.2) ainsi que de la capacité de contrôle (voir 2.2.3.3) sur les perceptions et les sentiments des élèves.

4.6.2 Les dimensions causales

En ce qui concerne tout d'abord le lieu de causalité, il apparaît clairement que nos sujets attribuent essentiellement leur réussite à des facteurs internes. En effet, ils se réfèrent à 35 causes de cette nature, alors qu'ils mentionnent seulement 6 facteurs externes. Ainsi, à l'instar des recherches de Bouffard et Bordeleau (1997), Bornholt et Möller (2003), Létourneau (1992), Normandeau et Gobeil (1998) ainsi que Wigfield (1988) (voir chapitre 2, p. 61), les élèves que nous avons interrogés se sentent responsables de leur réussite, ce qui renforce leur estime de soi et leur satisfaction personnelle (Weiner, 1980, 1986). Bouffard (1985) note que, grâce à ce type d'attribution, ces derniers se sentent plus compétents et se montrent fiers de leurs résultats.

Pour ce qui est de la dimension de stabilité, nos sujets imputent presque exclusivement leur réussite à des facteurs stables, dans la mesure où ils ne nomment que 2 causes instables sur 41. Comme déjà énoncé dans notre cadre conceptuel, ce type d'attribution exerce un effet très positif sur les attentes des élèves. Autrement dit, le fait d'expliquer leur succès par des

facteurs stables tend à démontrer que nos sujets s'attendent à réussir à nouveau et qu'ils envisagent donc l'avenir avec confiance (Bouffard, 1985; Schunk et Meece, 1992; Weiner, 1980, 1986).

Par contre, nous n'avons pas obtenu des résultats aussi homogènes concernant la capacité de contrôle. Nos sujets se réfèrent, en effet, aussi bien à des facteurs contrôlables qu'incontrôlables. Ces derniers mentionnent plus précisément 17 causes contrôlables et 24 sur lesquelles ils n'ont pas d'emprise. Plusieurs ne se sentent donc pas maître de leur situation scolaire. Ainsi, il est fort probable que ce type d'attribution détériore leur sentiment d'efficacité. En conclusion, les élèves interrogés nourrissent l'espoir que leur réussite se reproduise dans l'avenir, même s'ils ont l'impression que celle-ci échappe à leur contrôle.

4.7 Les matières les moins réussies et leurs attributions relatives

Après avoir questionné les élèves sur leur réussite, nous les interrogeons sur les matières les moins réussies et sur les causes de leurs difficultés. Encore une fois, ces derniers pouvaient nommer autant de disciplines qu'ils jugeaient nécessaires. Le tableau ci-dessous présente les réponses de nos sujets en précisant à la fois la fréquence à laquelle chaque matière a été choisie ainsi que le nombre de filles et de garçons mentionnant celle-ci.

Tableau 4.6 Quelles sont les matières où tu réussis moins bien?

Matières les moins réussies	Fréquence	Nombre de filles (F) et de garçons (G)
Français	9	4 F + 5 G
Mathématiques	5	3 F + 2 G
Anglais	3	1 F + 2 G
Géographie	2	1 F + 1 G
Arts plastiques	1	1 F
Aucune matière	(1)	1 F
TOTAL :	19	

De façon générale, nous remarquons que les élèves nomment un peu plus de matières qu'ils réussissent (24 mentions) que de disciplines dans lesquelles ils éprouvent des difficultés (19 mentions). Ainsi, ils auraient le sentiment de vivre plus d'expériences positives que négatives. En outre, nous constatons que les deux matières les moins réussies représentent également les domaines les moins appréciés des sujets. Ainsi, ces derniers disent éprouver le plus de difficultés en français. En effet, trois filles et cinq garçons nomment cette matière qui est également celle que les élèves aiment le moins (voir 4.6). Les mathématiques viennent en seconde position, puisqu'ils sont cités par trois adolescentes et deux camarades du sexe opposé. Enfin, trois élèves, deux garçons et une fille, mentionnent l'anglais. Nous n'avons donc pas observé de différence importante liée au genre en ce qui concerne les difficultés vécues par les élèves.

4.7.1 Les attributions causales des élèves concernant leurs difficultés

Nous allons maintenant nous pencher sur les facteurs mentionnés par les élèves pour expliquer leurs difficultés. Pour favoriser une vue d'ensemble, nous présentons à la page suivante un tableau mettant en parallèle les attributions de nos sujets, leurs dimensions causales ainsi que les citations-clé illustrant celles-ci.

Tableau 4.7 Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis moins bien?

Attributions	Citations-clé	Dimensions causales		
		Lieu de causalité ⁷	Stabilité ⁸	Capacité de contrôle ⁹
Difficulté de la tâche (6) ¹⁰	« Parce que c'est difficile d'écrire... » (S1)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Parce qu'il y a pleins de choses à apprendre dans le français, comme pleins de choses... » (S4)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Mmh parce qu'il y a des choses dures... » (S7)	Externe	Instable	Incontrôlable
	« Quand j'ai commencé ma première année, j'étais le meilleur de la classe... Mais après, j'ai com, j'ai trouvé ça plus difficile. (...) Il faut apprendre en premier les multiplications par cœur et après on va pouvoir euh plus bien... On va pouvoir apprendre plus... Meilleur euh... Euh les divisions... C'est ça, c'est difficile. » (S10)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Parce qu'au début de l'année, c'était comme plus facile, puis après... Quand on arrive au milieu, c'est plus dur. Puis après, plus dur... » (S11)	Externe	Instable	Incontrôlable
	« Parce que... C'est dur à retenir comment écrire, comment dire. Parce que quand on écrit, c'est comme, il faut bien savoir si c'est un féminin ou un masculin... Euh pluriel ou singulier... Puis des fois, c'est dur à se rappeler. » (S12)	Externe	Instable	Incontrôlable
Manque	« C'est comme, j'aime pas bien... J'aime pas l'anglais. » (S3)	Interne	Stable	Incontrôlable

⁷ Le lieu de causalité fait référence aux dimensions intérieures (capacités de l'individu) ou extérieures (influence de l'environnement) des attributions (voir 2.2.3.1).

⁸ La stabilité renvoie à la dimension temporelle d'une cause. En d'autres termes, une cause peut varier ou rester constante à travers le temps et les situations (voir 2.2.3.2).

⁹ La capacité de contrôle correspond au sentiment de l'individu de pouvoir modifier le cours des événements (voir 2.2.3.3).

¹⁰ Le nombre entre parenthèses indique la fréquence à laquelle ce facteur a été nommé.

d'appréciation de la matière (5)	« Parce que j'aime pas ça, puis plus je finis vite, plus je me débarrasse... » (S6)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Et des fois comme... J'aime pas. » (S9)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« J'aime pas les maths! » (S11)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« C'est plus (...) long, ennuyant. (...) Parce que ça... C'est pas a, activant! » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
Habilité intellectuelle lacunaire (5)	« Des fois je comprends pas... » (S9)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« Des fois je comprends pas... Parce qu'au début de l'année, c'était comme plus facile, puis après... Quand on arrive au milieu, c'est plus dur. Puis après, plus dur... » (S11)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« Euh puis y a les groupes du nom, ça non plus je les comprends pas trop. » (S12)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« Parce qu'il y a des calculs que je comprends pas... Je fais toujours le contraire des autres choses. Comme si c'est multiplications, je fais divisions. » (S14)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« J'écris mal, j'écris pas bien... » (S17)	Interne	Stable	Incontrôlable
Stress (4)	« Je suis nerveux, c'est ça... » (S1)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je suis tellement nerveuse que ça va... Je me demande si E. va aimer ça, si ça va être bon ou c'est pas bon. » (S6)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ben des fois, j'suis stressée là, genre... Puis après, j'suis comme, moi je me rappelle pas beaucoup là. » (S11)	Interne	Instable	Incontrôlable
	« Parce que je me sens stressée et puis j'oublie tout! (...) Euh parce que j'ai peur que E. me choisisse et puis, ça, ça me rend nerveuse. Et puis si je m'en va en avant, c'est comme, j'oublie tout! » (S15)	Interne	Stable	Incontrôlable
Habilité	« Parfois je parle pas très bien... » (S3)	Interne	Instable	Incontrôlable

linguistique lacunaire (4)	« Parce que j'apprends pas vraiment le français. » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que c'est une langue qui m'appartient pas, c'est pas ma langue maternelle... » (S8)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que mmh je comprends pas trop, l'anglais. » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
Crainte/Gêne face au regard des pairs (3)	« Comme quand la prof, elle dit dc: «Viens avant et parler devant tout le monde» ... Et je suis gênée... Quand je vais avoir des fautes, j'ai peur que tout le monde va rire... » (S1)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« En éducation physique, c'est gênant de faire comme des culbutes devant les personnes... » (S5)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Je veux le faire (participer) en cachette, pour que le monde ne pense pas que je suis assez bonne. Comme... J'aime pas ça que le monde dit : «Ah! Regarde, elle est tellement bonne!». (...) Je veux pas que le monde... T'sais... Soit jaloux... » (S16)	Interne	Stable	Incontrôlable
Manque de concentration (2)	« Je pense que je me concentre pas assez. » (S5)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Y a des affaires que j'oublie! » (S12)	Interne	Instable	Contrôlable
Habilité psychomotrice déficiente (2)	« J'sais pas comment écrire en lettres attachées... » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« J'écris mal, j'écris pas bien. (...) Je fais des erreurs et c'est pas soigné. » (S17)	Interne	Stable	Incontrôlable
Stratégie d'apprentissage lacunaire (2)	« Je fais souvent des fautes (...). Euh... des mots faciles (Rire) que je fais des fautes parfois. Comme je, je, je vais vite... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Comme moi, j'ai de la difficulté dans une matière, mais l'autre matière, j'ai pas beaucoup de difficultés... Parce que je prends plus de temps dans, dans la matière qui est ma pré, mon préféré... Puis moins de temps sur la matière que, que j'aime pas. » (S8)	Interne	Stable	Contrôlable
Manque de	« Quand j'écris des histoires, j'ai	Interne	Stable	Incontrôlable

créativité (1)	pas tellement d'idées et comme... » (S17)			
Manque de connaissances (1)	« Parce que je connais moins sur le Canada... » (S8)	Interne	Stable	Incontrôlable
Fatigue (1)	« Parce que, comme j'ai dit avant, comme des fois, c'est pas ma journée. » (S9)	Interne	Instable	Incontrôlable
Manque d'étude (1)	« C'est juste à cause qu'il faut que j'apprenne plus. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Manque de participation (1)	« Euh j'ai de la difficulté euh un petit peu en anglais, parce que (...) je, je participe pas beaucoup... » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Habileté pédagogique déficiente de l'enseignante (1)	« Parce que la dame d'arts, si comme maintenant moi je... On fait notre travail; elle a dit de venir ici et regarde comme on est. Elle dit : « Ne touchez pas à la table »... Ok, je va sur ma table et je fais mon travail et après une minute elle a dit de venir; on n'a pas fini... Dans un mois, on a fini... un peu, comme si je veux faire un travail, comme un projet, dans un, dans un, dans une mois, moi j'ai fini, un peu, parce que elle nous laisse pas beaucoup aider... » (S2)	Externe	Stable	Incontrôlable
Attributions : 39		Interne: 32 Externe: 7	Stable: 28 Instable: 11	Contrôlable: 6 Incontrôlable: 33

D'emblée, nous constatons que la difficulté de la tâche représente le facteur le plus fréquemment mentionné par les élèves, dans la mesure où trois filles et trois garçons s'y réfèrent. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Bouffard et Bordeleau (1997), Létourneau (1992) ainsi que Wigfield (1988). En effet, dans ces trois recherches, les sujets expliquent essentiellement leur échec par la difficulté de la tâche, un facteur externe, stable et incontrôlable. En privilégiant ainsi les dimensions externes et incontrôlables pour expliquer leur insuccès, les élèves préservent leur estime de soi. Par contre, comme cette cause revêt un caractère stable et perdure donc à travers le temps, les attentes de nos sujets quant à une

réussite future risquent fort de se détériorer. Toutefois, mise à part cette cause et l'habileté

pédagogique de l'enseignante, évoquée par une seule élève, les autres facteurs sont de nature interne. Nous reviendrons ultérieurement sur l'impact de cette dimension causale (voir 4.7.2).

De plus, le manque d'appréciation de la tâche ainsi que l'habileté intellectuelle lacunaire sont respectivement nommés à cinq reprises. D'après Eccles-Parsons et al. (1982), le fait d'imputer son échec au manque d'appréciation de la tâche préserverait l'estime de soi de l'élève: "One efficient way to maintain high self-esteem in the face of information that one is not as competent as one would like to be at everything is to lower the value attached to being competent in those domains in which one is receiving relatively low performance feedback." (p. 840) Par contre, l'attribution de l'échec au manque d'habileté éveillerait des sentiments de honte et de culpabilité chez l'élève. En outre, celle-ci détériorerait significativement ses attentes et son estime de soi, ce qui le dissuaderait de faire plus d'efforts à l'avenir (Weiner, 1980, 1986, 1994). Ainsi, selon Crahay (1996), l'élève va vivre l'échec de manière dramatique s'il l'impute à une carence inaltérable de ses capacités intellectuelles.

Par ailleurs, nous avons remarqué que seules les adolescentes relèvent le stress et la gêne face au regard des pairs pour expliquer leurs difficultés. Celles-ci invoquent plus précisément le premier facteur à quatre reprises et le second, trois fois. Deslandes, Leclerc et Dumont (2003) concluent d'ailleurs de leur recherche que les filles sont plus enclines au stress que leurs camarades masculins. En interrogeant, en effet, 374 élèves (192 filles et 182 garçons) fréquentant une école secondaire de la Mauricie, ces auteures ont constaté que les filles présentaient un niveau de stress psychologique plus élevé que les garçons et qu'elles exprimaient davantage cette détresse que leurs camarades masculins. Malgré des résultats scolaires similaires, les filles se disent également plus inquiètes face aux examens. Les trois chercheuses émettent plusieurs hypothèses pour expliquer ces résultats. Ainsi, il se pourrait que les adolescentes ne se montrent pas assez confiantes face à leurs capacités intellectuelles. De plus, il est possible que leur degré d'exigence personnelle de même que leurs aspirations scolaires soient plus élevées que ceux des garçons et donc aussi plus difficiles à atteindre.

Finalement, Deslandes, Leclerc et Dumont (2003) se demandent si les filles ne font pas davantage preuve d'introspection que les garçons. En d'autres termes, elles seraient plus portées à reconnaître et à exprimer leurs difficultés. Ainsi, ces chercheuses concluent que les adolescentes ne vivent peut-être pas plus de stress que les garçons, mais qu'elles en ont davantage conscience et qu'elles l'expriment donc plus facilement.

Enfin, tout comme dans les recherches de Normandeau et Gobeil (1998), Létourneau (1992) et Daneau (2000), nos sujets n'ont jamais invoqué la chance, et cela aussi bien pour rendre compte de leur réussite que de leur échec. Pourtant, d'après Skinner, Wellborn et Connell (1990), les élèves de 11 ou 12 ans connaissent et comprennent les quatre facteurs principaux du modèle de Weiner (1979, 1980, 1986, 1994). Ils auraient donc pu se référer à la chance pour expliquer leurs résultats. Par conséquent, ces derniers ne s'en remettent pas aux lois du hasard pour expliquer leurs résultats. En ce sens, nos résultats contredisent les conclusions de Weiner (1979, 1980, 1986, 1994) qui attribuent une place de première importance à ce facteur.

4.7.2 Les dimensions causales

En ce qui concerne d'abord le lieu de causalité des attributions, nos sujets imputent principalement leurs difficultés à des facteurs internes. Ils mentionnent, en effet, 32 causes de cette nature et seulement 7 facteurs externes. Ainsi, ils endossent non seulement la responsabilité de leur réussite, mais aussi celle de leur échec. D'après Weiner (1980, 1986, 1994), ce type d'attribution affaiblit de manière importante l'estime de soi de l'élève et renforce, au contraire, des sentiments de honte et de culpabilité.

De plus, les attributions de nos sujets s'avèrent plutôt stables. Ces derniers se réfèrent plus précisément à 28 facteurs stables et à 11 causes instables. Ainsi, ils ont tendance à croire que leurs difficultés persisteront dans l'avenir et que leur échec se reproduira. Ils se sentent donc impuissants face à leur destinée scolaire. Nos résultats semblent confirmer ce que Frieze

et Weiner (1971) avançaient déjà il y a plusieurs décennies. Selon ces deux auteurs, l'histoire scolaire des élèves influence significativement leurs attributions. Par conséquent, ceux qui réussissent moins bien pensent qu'ils expérimenteront aussi moins de succès à l'avenir. Ceux qui additionnent, en revanche, les réussites se montrent beaucoup plus confiants face à leur cheminement scolaire futur.

Nos résultats se confirment grâce à l'analyse de la troisième dimension causale. Les élèves interrogés imputent, en effet, principalement leurs difficultés à des facteurs incontrôlables. Ainsi, ils nomment 33 causes de cette nature et seulement 6 facteurs contrôlables. Par conséquent, nos sujets n'ont pas l'impression d'avoir prise sur les événements qui leur arrivent. Ils ne voient donc pas comment ils pourraient remédier à leurs difficultés.

Ainsi, si nous nous fions aux conclusions de Crahay (1996) que nous avons décrites à la page 108 de ce chapitre, il est fort probable que nos sujets conçoivent l'intelligence comme une entité stable, dans la mesure où ils attribuent essentiellement leurs résultats à des facteurs internes, stables et incontrôlables. D'après ce chercheur, beaucoup d'élèves développeraient une conception stable de l'intelligence dès leurs premières années de scolarité. Les représentations de ces derniers seraient influencées par leurs enseignants dont un grand nombre croit encore aujourd'hui à la dimension stable de l'intelligence. Malheureusement, il se peut alors que nos élèves acquièrent un sentiment de résignation. En effet, Crahay (1996) soutient qu'« il y a résignation apprise ou sentiment d'incapacité acquis lorsque les individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables. » (p. 219)

4.8 Les attributions concernant la réussite des camarades

Pour mieux comprendre les attributions causales des élèves et leurs particularités, nous avons décidé de comparer celles-ci avec les facteurs auxquels ils imputent les résultats de

leurs pairs. Ainsi, nous avons d'abord demandé à nos sujets quelles étaient les raisons pour

lesquelles ils pensaient que leurs camarades réussissaient bien à l'école. Nous vous présentons ci-dessous un tableau récapitulant leurs réponses.

Tableau 4.8 Les attributions relatives à la réussite des camarades

Attributions	Citations-clé	Dimensions causales		
		Lieu de causalité	Stabilité	Capacité de contrôle
Étude (9)	« Ils étudient... » (S3)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il étudie beaucoup, beaucoup... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils pratiquent, ils se pratiquent chez eux et avec leurs devoirs. » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce que il étudie... » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ben il étudie beaucoup... » (S11)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ben ils étudient bien. » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Peut-être parce qu'ils pratiquent beaucoup chez eux... » (S14)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils étudient beaucoup. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ou ils étudient beaucoup trop pour ces matières. » (S17)	Interne	Stable	Contrôlable
Comportement approprié (9)	« Ils font plein de choses! » (S3)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il regarde pas la télé... Il regarde rien! » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« S'ils ne niaient pas dans la classe... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et s'ils, ils sont plus attentifs à la professeure qui leur explique... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce qu'il écoute bien... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il fait des bonnes choses. » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il fait pleins de choses... » (S11)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils écoutent bien. » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils niaient pas avec les autres choses... » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
Habilité intellectuelle (4)	« Puis il comprend bien... » (S6)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ça dépend de la personne, mais si elle comprend plus que d'autres personnes qui ne, qui comprend rien. » (S10)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce qu'ils apprennent... » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable

	« Et puis eux, ils arrivent mieux à, à mettre toutes les informations dans leur cerveau et puis pas moi. » (S15)	Interne	Stable	Contrôlable
Stratégie d'apprentissage appropriée (3)	« Parce que peut-être il lit beaucoup des romans... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Comme il regarde les, les choses importantes et comme dans les livres. » (S7)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il s'en va dans la bibliothèque et... Ils cherchent les livres qu'ils ont besoin... » (S7)	Interne	Stable	Contrôlable
Soutien familial (3)	« Parce qu'ils l'ont des grands frères ou des cousins qui sont université et il peut leur demander. » (S4)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Il apprend beaucoup avec ses parents et tout ça. » (S11)	Externe	Stable	Incontrôlable
	« Peut-être que euh ils étaient, ils, eux ils é, euh peut-être que leur frère leur aide ou leur grande sœur et pas mon grand frère. » (S15)	Externe	Instable	Incontrôlable
Effort à long terme (3)	« Il essaie... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce que premièrement ils, ils mettent de la force dans ce qu'ils réussissent. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et ils font leur mieux. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Concentration (2)	« Et aussi euh ça, ça dépend de, de ton concentration, en classe... » (S10)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils se concentrent. » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
Aptitude (2)	« Il, il sait beaucoup comme les mathématiques. » (S11)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ou bien ils sont nés comme ça. » (S14)	Interne	Stable	Incontrôlable
Motivation (1)	« Parce que ils sont plus moti, motivés. » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
Connaissance de la tâche (1)	« Parce que, parce que ils sont habitués à le faire. (...) ils font ça plein de fois. » (S13)	Externe	Stable	Contrôlable
Habilité linguistique (1)	« Parce que y a des personnes qui sont nées ici (...) ils ont plus de temps pour le français. » (S8)	Interne	Stable	Incontrôlable
Sérénité/Calme (1)	« Peut-être parce que eux, ils sont pas stressés comme moi... » (S15)	Interne	Stable	Incontrôlable
Appréciation de la matière (1)	« Ben c'est parce que soit ils aiment ces matières... » (S17)	Interne	Stable	Incontrôlable

Habileté pédagogique de l'enseignante (1)	« Parce que ma prof, elle nous explique bien, elle nous donne des temps pour faire la chose, si nous, on comprend pas, elle dit : «Les amis, je t'explique comme ça...» » (S2)	Externe	Stable	Incontrôlable
Structure du système scolaire : Classe régulière versus classe d'accueil (1)	« Parce que comme l'année passée, ils étaient en quatrième année... Et que moi, j'étais en accueil... Et on apprend beaucoup en quatrième année... » (S1)	Externe	Stable	Incontrôlable
Attributions : 42		Interne: 36 Externe: 6	Stable: 41 Instable: 1	Contrôlable: 28 Incontrôlable: 14

Tout comme dans le cas de leur propre réussite, nos sujets attribuent le succès de leurs camarades à des facteurs majoritairement internes. Ils se réfèrent plus précisément à 36 causes de cette nature et à 6 facteurs externes. Par conséquent, ces élèves pensent que leurs camarades sont responsables de leur réussite et peuvent donc en être fiers. Par ailleurs, ils imputent le succès de leurs pairs à 41 causes stables sur 42. Ainsi, nos sujets présument que la réussite de leurs camarades perdurera dans l'avenir. Enfin, ils évoquent 28 facteurs contrôlables, contre 14 causes incontrôlables. En ce sens, leurs points de vue diffèrent des attributions relatives à leur propre situation. Les élèves expliquent, en effet, leur propre réussite par des facteurs plutôt incontrôlables. Ainsi, ils perçoivent leurs pairs comme maîtres de leur réussite, alors qu'eux-mêmes n'ont pas l'impression d'avoir prise sur les événements qui leur arrivent.

4.9 Les attributions concernant les difficultés des camarades

Afin de compléter notre comparaison, nous allons maintenant porter une attention particulière aux facteurs auxquels les élèves interrogés imputent les difficultés de leurs camarades. À cette fin, nous proposons à la page suivante un tableau de ces attributions, accompagnées de leurs dimensions causales.

Tableau 4.9 Les attributions relatives aux difficultés des camarades

Attributions	Citations-clé	Dimensions causales		
		Lieu de causalité	Stabilité	Capacité de contrôle
Manque d'étude (8)	« Parce que si on a, comme dans l'examen, comme il a eu «C» ou «B»; s'il a «B» ou «C» ça veut dire, il a pas (étudié)... C'est pour ça je dis, il doit étudier... » (S2)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et ils étudient pas. » (S3)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Hum parfois c'est parce qu'ils ont pas étudié... » (S7)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Mais y a beaucoup d'autres enfants qui étudient pas... » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Parce que y a des personnes qui... Qui étudient pas. » (S11)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il étudie pas. » (S13)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Peut-être que eux, ils étudient pas, pas, pas beaucoup... » (S15)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Certains garçons qui n'étudient pas, puis tout... » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Comportement inapproprié (8)	« Euh, ils écoutent pas beaucoup... » (S1)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils niaient quand la prof elle explique... Comme M. ... » (S1)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Euh parce que peut-être ils sont bavards... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils écoutent pas... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Puis, puis tu écoutes pas. » (S10)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Des fois ils niaient, au lieu de comme plus étudier. » (S11)	Interne	Instable	Contrôlable
	« Euh c'est parce qu'ils écoutent pas. Y en a euh dans notre classe qui à la place d'écouter, ils prend leur règle, puis ils jouent avec ça, ils écoutent pas... » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils passent leur temps à jouer aux Game Boy puis tout... » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Habileté	« Il a des difficultés, c'est pour ça, parce que il parle, il parle pas français beaucoup. » (S2)	Interne	Stable	Incontrôlable

linguistique lacunaire (6)	« Parce que il y a beaucoup des enfants qui sont allés à accueil, qui sait pas le français bien. » (S9)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Parce que c'est pas leur langue maternelle. » (S10)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Mais les autres personnes qui parlent une autre langue, il comprend, comprend pas l'anglais. » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« S'ils ont des difficultés en français, peut-être parce qu'ils sortent de leur pays et ils étaient allés en accueil... » (S14)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Elle sait pas bien parler l'anglais... Euh le français... » (S16)	Interne	Stable	Incontrôlable
Stress (5)	« Peut-être qu'ils sont comme un peu stressés aux contrôles, je sais pas, euh que quand... « Oh non, qu'est-ce qu'il faut faire! Aïe! Je m'en rappelle plus! »... » (S3)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Pis, ils sont tout énervés... » (S5)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ils ont peur dans les examens... » (S6)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ils sont trop stressés. » (S13)	Interne	Stable	Incontrôlable
	« Ils sont plus stressés que moi... » (S15)	Interne	Stable	Incontrôlable
Manque de volonté (4)	« Il, il ne veut pas étudier... » (S4)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Et ils veulent pas comprendre... Ou il veut pas essayer. » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Il y a des enfants qui comme juste veut pas faire ses devoirs, va jouer dehors. » (S9)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Puisque ils aiment pas, il aime, ils aiment pas ces matières, ils veulent même plus les étudier. » (S17)	Interne	Stable	Contrôlable
Manque de concentration (3)	« Ils les font pas (les examens), il attend, ils regardent d'autres choses pendant... » (S6)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Tu te déconcentres par d'autres élèves... Tu trouves ça plus drôle que écouter le professeur... » (S10)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils pensent à autre chose. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Désintérêt (3)	« Y en a qui disent euh : « Je m'en fous, je m'en fous du, du prof, qu'est-ce qu'il dit! »... » (S10)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils s'en fout, ils s'en fout de l'école et de tout là. » (S11)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils s'en fichent... » (S12)	Interne	Stable	Contrôlable
Habileté	« Parfois, c'est parce que eux ils comprennent pas... » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable

intellectuelle lacunaire (2)	« Et puis eux ça, ça bloque dans leur cerveau quand ils arrivent à une question. » (S15)	Interne	Stable	Incontrôlable
Manque d'effort (2)	« Parce que ils sont paresseux. » (S13)	Interne	Stable	Contrôlable
	« Ils sont un petit peu paresseux comme moi. » (S16)	Interne	Stable	Contrôlable
Stratégie d'apprentissage déficiente (1)	« Parce qu'il prend, il prend moins de temps pour euh la matière (qu'il n'aime pas)... » (S8)	Interne	Stable	Contrôlable
Connaissance déficiente de la tâche (1)	« Ils n'ont jamais appris le, le, le métier et tout... » (S7)	Interne	Stable	Incontrôlable
Découragement (1)	« Euh peut-être c'est à cause qu'ils se découragent vite... » (S5)	Interne	Stable	Contrôlable
Gêne face au regard des pairs (1)	« Y en a qui sont gênés... Les jeunes sont tout le temps gênés là de demander au prof qu'est-ce que... (...) Demander des questions quand on n'a pas compris quelque chose... » (S10)	Interne	Stable	Incontrôlable
Manque d'appréciation de la matière (1)	« Ben c'est souvent parce que euh ils aiment pas ces matières... » (S17)	Interne	Stable	Incontrôlable
Difficulté de la tâche (1)	« Parce que ils trouvent ça peut-être difficile pour eux. » (S6)	Interne	Stable	Incontrôlable
Attributions : 47		Interne: 47 Externe: 0	Stable: 46 Instable: 1	Contrôlable: 30 Incontrôlable: 17

En premier lieu, nous constatons que nos sujets mettent les difficultés de leurs camarades exclusivement sur le compte de facteurs internes. Ils nomment plus précisément 47 facteurs de cette nature. Autrement dit, ils pensent indubitablement que leurs pairs sont responsables de leur échec. De plus, ils se réfèrent à 46 causes stables et seulement à un facteur instable. Ainsi, ils estiment que l'échec de leurs camarades se reproduira dans l'avenir et qu'il est peu probable que leur situation scolaire change. Finalement, ils attribuent les difficultés de leurs pairs à des facteurs plutôt contrôlables. Ils mentionnent plus précisément 30 causes de cette nature et 17 facteurs incontrôlables. Par conséquent, ils pensent que leurs camarades pourraient modifier le cours des événements et remédier à leur échec s'ils privilégiaient

l'étude et adoptaient un comportement approprié. Ces deux facteurs sont d'ailleurs invoqués le plus fréquemment par nos sujets, et ce aussi bien pour expliquer l'échec des camarades que leur réussite. Malgré de longues recherches, nous avons seulement trouvé la recherche de Létourneau (1992), afin de corroborer nos résultats. À notre connaissance, cet auteur est le seul à comparer les facteurs auxquels des élèves du primaire attribuent leurs résultats avec ceux auxquels ils imputent les résultats de leurs pairs. Ainsi, dans cette étude, les sujets mentionnent surtout l'effort à long terme pour expliquer le succès de leurs camarades, un facteur interne, stable et contrôlable. De même, ils attribuent l'échec de ces derniers à un manque d'effort soutenu, une cause interne, stable et contrôlable. Ils recourent donc aux mêmes types d'attribution que nos élèves pour expliquer les résultats de leurs pairs. Cependant, nos sujets font des attributions différentes quant à leur propre situation scolaire. Par conséquent, contrairement à nos conclusions, Létourneau (1992) n'a pas observé de différence importante entre les perspectives d'acteur et d'observateur.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous allons d'abord faire le point sur les résultats les plus saillants de notre analyse et de notre interprétation des données. Nous tenterons ensuite de démontrer les apports ainsi que les implications de notre recherche. Finalement, nous conclurons ce chapitre, en nous penchant sur les limites de nos résultats ainsi que sur celles du modèle d'attribution causale de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994).

5.1 Rappel des résultats les plus saillants de notre recherche

En questionnant nos sujets sur leur appréciation de l'école, nous avons, tout d'abord, réalisé que la plupart entretenaient une relation positive avec celle-ci. En effet, douze élèves nous ont confié beaucoup aimer leur école. Les réponses des cinq autres étaient, par contre, plus nuancées. Autrement dit, ces adolescents disaient apprécier certains aspects de leur institution scolaire et en rejeter d'autres. Pour expliquer leur appréciation de l'école, nos sujets évoquent ses dimensions pédagogique et sociale. Ainsi, ils perçoivent celle-ci comme un lieu d'apprentissage et de socialisation, un endroit où l'on découvre « beaucoup de nouvelles choses » (S11) et où l'on est entouré par ses amis. Par ailleurs, le manque d'appréciation des élèves est essentiellement associé à l'aspect pédagogique de cette institution. En d'autres termes, l'incompréhension, le manque d'intérêt des tâches proposées ainsi qu'un degré de difficulté trop élevé entraînent le rejet de l'élève.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'appréciation des matières scolaires, les mathématiques constituent indubitablement la discipline préférée de nos sujets. Nous avons

néanmoins observé que les adolescentes interrogées étaient moins nombreuses à apprécier cette matière que les garçons. Plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Gralinski et Stipek, 1991; Eccles-Parsons et al., 1982; Jacobs et al., 2002) expliquent cette différence par les stéréotypes de genre auxquels sont soumis les élèves dès leur plus jeune âge. Par ailleurs, le français représente la matière que nos sujets apprécient le moins. D'après Goupil (1987), ce rejet serait notamment causé par les punitions qu'utilisent de nombreux enseignants. Dans la mesure où celles-ci se basent presque toujours sur le média de l'écriture, les élèves en viendraient rapidement à associer celles-ci à la discipline du français. De plus, il est possible que la « condition immigrante » de nos sujets influence leurs perceptions face à cette matière. En effet, comme le français n'est pas leur langue maternelle, il se peut que leur apprentissage soit ardu et relié, par conséquent, à des sentiments négatifs.

Par la suite, nous avons interrogé nos sujets sur les fonctions qu'ils imputaient à leur école. En continuité avec la question précédente, ils dépeignent d'abord celle-ci comme un lieu de production et de consommation du savoir. Ils mettent, toutefois, exclusivement l'accent sur les résultats de leur apprentissage, plutôt que sur le processus lui-même ou sur le développement de stratégies nouvelles. En outre, plusieurs élèves considèrent l'école comme une étape à franchir avant d'accéder au marché du travail. Ainsi, ils déclarent que celle-ci les aidera à trouver un bon emploi. Leur apprentissage est donc orienté vers une finalité éloignée dans le temps, ce qui peut créer un sentiment d'impuissance et détériorer de ce fait leur engagement et leur motivation face à la situation actuelle (Daneau, 2000). De manière générale, nous avons observé que très peu de sujets employaient les pronoms personnels de la première personne du singulier pour répondre à cette question. Par conséquent, nous nous demandons si ces derniers nous ont vraiment confié leurs points de vue ou s'ils répétaient plutôt de grands principes généraux véhiculés par leur entourage.

En interrogeant ensuite les élèves sur la signification qu'ils attribuaient au concept de « réussite », nous avons d'abord constaté à quel point l'aspect évaluatif de l'école revêtait un rôle important pour eux. Dix élèves définissent plus précisément la réussite comme l'obtention de bonnes notes, alors que trois autres comprennent cette notion comme le passage au degré d'enseignement suivant. Toutefois, treize élèves évoquent aussi le concept

de réussite éducative. Pour ces derniers, « réussir » équivaut, en effet, à « faire des efforts », à « apprendre » ou encore à « s'améliorer ». Selon nos sujets, cette amélioration se résume essentiellement au développement de leurs habiletés intellectuelles. De plus, trois adolescents insistent sur le sentiment de fierté que leur procure cette réussite. Finalement, trois élèves perçoivent leur succès dans l'approbation de leur entourage. Ainsi, ces derniers disent réussir quand ils se font féliciter ou quand leurs parents se montrent heureux.

Par ailleurs, notre recherche a permis de découvrir que nos sujets estimaient réussir le mieux en mathématiques, leur matière préférée. L'appréciation de la matière représente d'ailleurs la cause mentionnée le plus souvent par les élèves pour expliquer leur succès. De manière plus générale, ces derniers se réfèrent principalement à des facteurs internes et stables. Grâce à la dimension interne, ils se sentent donc responsables de leur réussite, ce qui consolide leur estime de soi. La stabilité entraîne, pour sa part, des attentes élevées quant à leur réussite future. Par contre, nos résultats sont plus mitigés concernant la capacité de contrôle, puisque nos sujets attribuent leur succès à la fois à des facteurs contrôlables et incontrôlables. En d'autres termes, ils sont plus ou moins convaincus d'avoir une emprise sur leur succès.

De plus, les élèves nous ont confié réussir le moins bien en français, discipline d'ailleurs la moins appréciée. La difficulté de la tâche, un facteur externe, stable et incontrôlable, constitue la cause première de leurs tourments. En privilégiant ainsi les dimensions externes et incontrôlables, les élèves protègent leur estime de soi, mais l'aspect stable de cette cause détériore leurs attentes quant à leur succès futur. Le manque d'appréciation de la tâche et l'habileté intellectuelle lacunaire sont également perçus comme des facteurs importants. Cependant, de façon générale, les élèves interrogés imputent leurs difficultés à des facteurs internes, plutôt stables et incontrôlables. La première et la seconde dimensions affectent négativement leurs attentes et leur confiance en soi, créant de ce fait un sentiment de honte et de culpabilité. Enfin, la capacité de contrôle démontre à quel point nos sujets ont l'impression de ne pouvoir influencer leur situation scolaire.

En somme, nos sujets endossent non seulement la responsabilité de leur réussite, mais aussi celle de leurs difficultés. En outre, ils conçoivent leur réussite et leur insuccès comme des événements stables à travers le temps et les situations. Par ailleurs, ils considèrent leurs difficultés et dans une moindre mesure leur succès comme des phénomènes incontrôlables. Autrement dit, ils réussissent et échouent malgré eux. Pourtant, les élèves interrogés attribuent la réussite et l'insuccès de leurs camarades à des facteurs internes et stables, mais contrôlables. Ainsi, ils croient que leurs pairs peuvent exercer un impact sur ces événements. Pour terminer, nous avons constaté qu'aucun sujet ne se réfère à la chance. Ainsi, les adolescents interrogés ne s'en remettent pas aux lois du hasard pour expliquer leurs résultats ou ceux de leurs camarades.

5.2 Apports et implications de nos résultats de recherche

Nous espérons, tout d'abord, que nos résultats permettent aux enseignants de prendre conscience de l'impact fondamental des attributions causales sur le bien-être et le cheminement scolaire de leurs élèves. Nous souhaitons que notre recherche les incite à se familiariser au mode d'attribution causale de ces derniers. Ils pourront ainsi mieux comprendre les sentiments et les attitudes qu'adoptent leurs élèves à la suite d'une réussite ou d'un échec. De plus, ils seront en mesure d'intervenir plus efficacement auprès d'eux, en les aidant à développer ou à consolider un mode d'attribution contribuant à leur bien-être et à leur réussite. De manière plus précise, il nous semble primordial que les enseignants se concentrent notamment sur le développement du sentiment de contrôle chez leurs élèves. En effet, si ces derniers attribuent leurs réussites aussi bien que leurs difficultés à des facteurs contrôlables, ils vont se sentir maîtres de leur situation scolaire, ce qui renforcera leur persévérance et leur motivation. En outre, dans les situations de succès, les enseignants doivent veiller à encourager les attributions internes et stables de leurs élèves, de façon à influencer positivement leur estime de soi ainsi que leurs attentes. Dans le cas de difficultés, il est important qu'ils valorisent des attributions plutôt externes et instables, afin de préserver la confiance et les attentes de leurs élèves. Par ailleurs, nous espérons que nos résultats incitent les enseignants à amorcer une réflexion sur leur propre mode d'attribution et sur l'impact que ce dernier exerce sur chaque élève.

De plus, nous avons remarqué que la très grande majorité des recherches portant sur les attributions causales sont de nature quantitative. En outre, les quelques rares études qualitatives sur le sujet recourent presque exclusivement à des questionnaires fermés avec des catégories prédéterminées, se basant sur le modèle d'attribution causale de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994). Notre recherche présente, en revanche, l'avantage de se centrer sur un questionnaire ouvert que nous avons élaboré nous-mêmes. Tout au long des entrevues, nos sujets pouvaient donc s'exprimer librement. Nous sommes convaincue que cet outil nous a non seulement permis de collecter un plus grand nombre de données, mais surtout d'accroître la qualité de celles-ci. Ainsi, nos sujets se sont notamment référés à plusieurs causes absentes du modèle de Weiner. C'est pourquoi, nous espérons que notre questionnaire encouragera d'autres chercheurs à utiliser ce type d'outils.

Enfin, notre recherche présente l'originalité de se centrer sur les points de vue d'élèves immigrants du primaire, ce qu'aucune autre étude québécoise n'a encore fait à notre connaissance. Par ailleurs, elle aborde les différences relatives au genre, objectif d'un nombre infime de recherches. En somme, par son contexte, par le choix de ses sujets, par son instrument de collecte de données ainsi que par la singularité de ses résultats, notre recherche se distingue des autres études menées dans le domaine.

5.3 Limites de nos résultats de recherche et du modèle d'attribution causale de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994)

Cependant, notre recherche comporte aussi certaines limites. Premièrement, celle-ci porte sur un nombre restreint de sujets et sur une « population » précise, ce qui ne permet pas de généraliser nos résultats à tous les élèves immigrants ou encore à tous ceux du primaire. Cependant, la généralisation de nos résultats n'était pas du tout le but de notre travail. Notre objectif consistait bien plus à comprendre en profondeur la signification qu'accordent les sujets aux situations qu'ils vivent. Deuxièmement, notre collecte de données s'est déroulée de manière très ponctuelle, ce qui implique que nos sujets ont peut-être recouru à des attributions différentes à un autre moment de l'année scolaire. Comme nous devions néanmoins respecter plusieurs exigences de temps et de disponibilité, il nous a été impossible

de tenir compte de ces critères. Par ailleurs, nous aurions aimé questionner nos sujets sur les sentiments qu'ils éprouvent face à leur école en général ou de manière plus spécifique lors de la remise d'un examen. De plus, nous aurions souhaité les interroger sur les éléments qui, selon eux, contribuaient à améliorer leur cheminement scolaire. Toutefois, afin d'éviter des entrevues trop longues où nos sujets risquaient de décrocher, nous n'avons pu poser toutes les questions que nous avions retenues au début de notre recherche.

En outre, nous nous sommes bien souvent heurtée à la difficulté de trouver des recherches permettant de corroborer nos résultats. En d'autres termes, nous avons constaté à plusieurs reprises que les attributions causales des élèves du primaire représentent un domaine peu exploré, surtout au Québec. De plus, même la littérature existante contient parfois des imprécisions ou des limites. Ainsi, le caractère immuable de certaines dimensions causales a constitué un obstacle durant l'analyse de nos données. Prenons un exemple concret pour illustrer nos propos. D'après la théorie de Weiner (1979, 1980, 1986, 1992, 1994), l'habileté représente, un facteur interne, stable et incontrôlable. Nous avons, cependant, remarqué que cette cause pouvait être perçue et comprise de différentes façons par l'élève, selon ses conceptions et ses expériences antérieures. Ainsi, lorsque deux de nos sujets déclarent : « Des fois, je comprends pas... » (S9, S11), il s'agit clairement d'une attribution instable et non stable. Par conséquent, il nous semble erroné d'affirmer qu'une cause revêt toujours les mêmes dimensions, car tout dépend des perceptions de l'individu.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que les attributions et leurs dimensions causales ne sont pas les seuls facteurs à influencer les résultats de l'élève. Ainsi, Skinner, Wellborn et Connell (1990) concluent leur recherche en affirmant qu'une connaissance du mode d'attribution ainsi qu'un sentiment de contrôle élevé sont des conditions absolument nécessaires, mais pas suffisantes pour assurer l'engagement et la réussite de l'élève. En effet, même si ce dernier est convaincu qu'il exerce un impact sur sa situation scolaire, s'il se sent sous pression ou qu'il vit des tensions avec son enseignant, il est très possible qu'il ne s'engage pas pleinement dans les tâches scolaires. Par conséquent, d'autres facteurs, comme la perception d'autonomie de l'élève ("children's perceived autonomy", p. 31) ainsi que le

sentiment d'attachement face à son enseignant ("feelings of relatedness to teachers", p. 31) exercent aussi une influence importante sur l'engagement et la réussite de l'élève.

CONCLUSION

Ce mémoire nous a permis de découvrir et de comprendre les causes auxquelles les élèves immigrants interrogés attribuaient leurs réussites ainsi que leurs difficultés. Pour atteindre cet objectif principal, nous avons procédé en plusieurs étapes. Tout d'abord, dans la problématique, nous avons tenté de circonscrire les définitions de réussite et d'échec. En outre, nous avons dressé un portrait de la situation scolaire des élèves immigrants au Québec et des élèves québécois en général. Nous nous sommes ensuite penchée de manière détaillée sur les causes de la réussite et de l'échec. De plus, nous avons mis en valeur les pertinences scientifique, scolaire et sociale de notre recherche. Cette mise en contexte nous a menée à notre question de recherche, s'énonçant comme suit : « À quelles causes les élèves immigrants attribuent-ils leurs réussites scolaire et éducative ainsi que leurs difficultés? ».

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré un cadre conceptuel dans lequel nous explicitions les modèles de l'attribution causale d'Heider (1958), de Weiner (1979, 1980, 1985, 1986, 1992, 1994) et de Crahay (1992, 1994). Par ailleurs, la recension des écrits nous a révélé que très peu de recherches ont été faites au Québec sur ce sujet. En outre, celle-ci nous a permis de faire le point sur les résultats des recherches abordant cette thématique et de mettre en lumière des différences développementales, de genre et de niveau dans le mode d'attribution causale de l'élève.

Afin de répondre le mieux possible à nos objectifs, nous avons privilégié la recherche de nature qualitative et procédé à des entretiens individuels semi-directifs. Grâce à cette méthode de collecte de données, nous avons pu tirer des conclusions fort intéressantes. Ainsi, nous avons réalisé que nos sujets endossaient non seulement la responsabilité de leur réussite, mais aussi celles de leurs difficultés. Ils attribuaient plus précisément leurs résultats à des facteurs internes, stables et incontrôlables alors qu'ils imputaient ceux de leurs camarades à

des facteurs internes, stables, mais contrôlables. Autrement dit, ils se sentaient impuissants face à leur cheminement scolaire, alors qu'ils croyaient leurs pairs capables d'exercer un contrôle sur leur réussite et leurs difficultés.

Tout au long de notre recherche, nous avons constaté que la grande majorité des recherches portant sur les attributions causales sont de nature quantitative. De plus, les quelques études qualitatives s'appuient presque exclusivement sur des questionnaires fermés avec des catégories prédéterminées, s'inspirant du modèle d'attribution causale de Weiner. Toutefois, nous avons constaté que nos sujets se référaient à de nombreuses causes inexistantes dans ce modèle, alors que d'autres facteurs évoqués dans celui-ci, comme la chance, n'ont jamais été mentionnés par nos élèves. Il nous semble donc tout à fait essentiel de faire davantage de recherches qualitatives où les sujets peuvent s'exprimer librement. Par ailleurs, malgré des recherches accrues, nous n'avons trouvé qu'une seule étude, celle de Létourneau (1992), comparant les attributions des élèves face à leur situation scolaire et celles relatives au cheminement de leurs camarades. Pour mieux comprendre les spécificités de celles-ci, il serait important de faire plus de recherches se concentrant sur cette comparaison. De plus, il pourrait s'avérer enrichissant de s'intéresser davantage aux modèles d'attribution des parents et des enseignants, dans la mesure où plusieurs recherches soulignent leur impact fondamental sur les attributions des enfants. En effet, comme le décrit très bien Crahay (1996), « les élèves, les enseignants et les parents sont insérés dans un champ d'interdépendances dans lequel les représentations des uns et des autres se confortent mutuellement. » (Crahay, 1996, p. 223) En outre, vu le nombre infime d'études portant sur les attributions causales des élèves immigrants, il nous paraît extrêmement important que d'autres recherches soient faites dans ce domaine afin d'enrichir nos résultats. Finalement, comme nous l'avons constaté tout au long de notre travail, la connaissance de ses propres attributions et de celles de ses élèves s'avère extrêmement bénéfique pour l'enseignant. C'est pourquoi, il pourrait être intéressant d'offrir une formation sur les attributions causales aux enseignants et aux étudiants en éducation.

RÉFÉRENCES

Abramson, Lyn Yvonne, Martin E.P Seligman et John D. Teasdale. 1978. "Learned helplessness in humans : Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, no 1, p. 49-74.

Ames, Carole et Russell E. Ames, 1981. "Competitive versus individualistic goal structures : The salience of past performance information for causal attributions and affect". *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no 3, p. 411-418.

Ames, Carole. 1992b. "Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no 3, p.261-271.

Anadón, Marta. 2004. « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.123-150. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Armand, Françoise. 1994. « Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones ». *AQEFLS*, vol. 16, no 1-2, p. 116-126.

Avanzini, Guy. 1991. *L'échec à l'école : problématique*. Lyon : Association Se Former.

_____. 1996. *La pédagogie aujourd'hui*. Paris : Dunod.

Bandura, Albert et Dale H. Schunk. 1981. "Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, no 3, p. 586-598.

Bandura, Albert. 1994. *Self-efficacy : The exercise of control*. New-York: Freeman.

Bandura, Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara et Concetta Pastorelli. 1996. "Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning". *Child Development*, vol. 67, p. 1206-1222.

Barbeau, Denise. 1991. « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, p. 17-22.

Bempechat, Janine. 1998. *Against the Odds. How "At-Risk" Students Exceed Expectations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Benes, Marie-France et Suzanne Dyotte. 2001. « L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise ». *VEI Enjeux*, no 125, p. 146-158.

- Betancourt, Hector et Bernard Weiner. 1982. "Attributions for Achievement-Related Events, Expectancy, and Sentiments. A Study of Success and Failure in Chile and the United States". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 13, no 3, p. 362-374.
- Bettelheim, Bruno. 1970. *Survivre*. Paris : Robert Laffont.
- Blouin, Yves. 1985. *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*. Sillery : Cegp Francois-Xavier-Garneau.
- Bornholt, Laurel et Jens Möller. 2003. "Attributions about achievement and intentions about further study in social context". *Social Psychology of Education*, vol. 6, no 3, p. 217-231.
- Bouchard, Pierrette et Jean-Claude St-Amand. 1999. « La réussite scolaire en milieu populaire. Quelques pistes d'intervention ». *Bulletin du CRIRES*, no 12.
- Boudon, Raymond. 1989. *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouffard, Louise. 1985. « L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 6, no 2, p. 63-76.
- Bouffard, Thérèse et Luce Bordeleau. 1997. « Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage ». *Apprentissage et socialisation*, vol.18, nos 1 et 2, p. 23-34.
- Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Guy Romano, Roch Chouinard, Luce Bordeleau et Catherine Filion. 1998. « Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. » *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 30, p. 203-206.
- Bouffard, Thérèse, Martine Boisvert et Carole Vezeau. 2003. "The Illusion of Incompetence and its Correlates Among Elementary School Children and their Parents". *Learning and Individual Differences*, vol. 14, p. 31-46.
- Bouffard, Thérèse, Marie-France Marcoux, Carole Vezeau et Luce Bordeleau. 2003. "Changes in Self-Perceptions of Competence and Intrinsic Motivation Among Elementary Schoolchildren". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, p.171-186.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1968. *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Bordas.
- Bouteyre, Évelyne. 2004. *Réussite et résiliences scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, Gérald, et Claude Daneau. 2004. *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, Gérald et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, Gérald et Véronique Truchot. 1997. « Les représentations : ancrages pour l'éducation aux droits de l'homme ». *Collection thématique*, no 5, p. 7-17.
- Broca, Paul. 1861. « Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie ». *Bull. Soc. Anat.*, vol. 36, p. 330-357.
- Brown A. L. et J.C Campione. 1995. « Concevoir une communauté de jeunes élèves; leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de pédagogie*, p. 11-34.
- Burke, Catherine et Ian Grosvenor. 2003. *The School I'd Like. Children and young people's reflections on an education for the 21st century*. London: RoutledgeFalmer.
- Cahn, Raymond et Thérèse Mouton. 1967. *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent*. Toulouse : Privat.
- CDÉC Centre-Nord et Arrondissement Villeray, Saint-Michel et Parc-Extension. 2004. *Portrait du quartier Parc-Extension*. Montréal : Ville de Montréal.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). 2004. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Charlot, Bernard. 1990. « Penser l'échec comme événement, Penser l'immigration comme histoire ». *Migrants-Formation*, no 81, p. 8-23.
- Chauveau, Gérard et Éliane Rogovas-Chauveau. 1996. « L'échec scolaire existe-t-il? ». *Migrants-Formation*, no 104, p. 6-21.
- Chicaud, Marie-Bernard. 1991. « Être enfant de travailleur immigré ». In *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*, sous la dir. de Roger Perron, p. 203-225. Toulouse : Éditions Privat.
- Citoyenneté et Immigration Canada. 2005. *Les immigrants récents des régions métropolitaines : Québec - un profil comparatif d'après le recensement de 2001*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Commission des états généraux sur l'éducation. 1996. *Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Compas, Yves. 1991. « Représentations de soi et réussite scolaire ». In *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*, sous la dir. de Roger Perron, p. 89-118. Toulouse : Éditions Privat.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. 1995. *10 ans : 1985-1995*. Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

Conseil supérieur de l'éducation. 1996b. *Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Mise en garde du Conseil*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

_____. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles : Avis au Ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

_____. 2003. *L'appropriation locale de la réforme: un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Contandriopoulos, André-Pierre, François Champagne, Louise Potvin, Jean-Louis Denis et Pierre Boyle. 1990. *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Crahay, Marcel. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. Bruxelles : De Boeck.

_____. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Cummins, Jim. 1994. "Knowledge, Power, and Identity in Teaching English as a Second Language". In *Educating Second Language Children*, sous la dir. de F. Genesee, p. 33-58. New-York : Cambridge University Press.

Daneau, Claude. 2000. « Attribution de la réussite et de l'échec scolaire chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage ». Mémoire, Montréal, Université du Québec à Montréal.

De Fries, John C., Samuel M. Singer, Terry T. Foch et Frank I. Lewitter. 1978. "Familial Nature of Reading Disability". *British Journal of Psychiatry*, vol. 132, p. 361-367.

De Ketele, Jean-Marie. 1988. *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles : De Boeck/Wesmael.

Delors, Jacques. 1999. *L'éducation : Un trésor est caché dedans, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.

Deschamps, Jean-Claude. 1992. « L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale ». In *L'échec à l'école : échec de l'école*, sous la dir. de Blaise Pierrehumbert, p. 49-78. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux & Niestlé.

Deschamps, Jean-Claude et Jean-Léon Beauvois. 1996. *Des attitudes aux attributions : Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Deslandes, Rollande. 2005. « Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille ». In *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir*, sous la dir. de Lucie DeBlois, en collaboration avec Denyse Lamothe, p. 223-243. Saint-Nicholas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Deslandes, Rollande, Danielle Leclerc et Michelle Dumont. 2003. « Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. » *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 35, no 4, p. 254-267.

Deslauriers, Jean-Pierre. 1987. *Les méthodes de recherche qualitatives*. Sillery (Qué.) : Presses de l'université du Québec.

_____. 1991. *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». In *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, p. 85-111. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Desrosiers-Sabbath, Rachel. 1993. *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dezutter, Olivier et Suzanne Pouliot. 2005. « Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, no 1, p. 168-185.

Duda, Joan L. et John J. Nicholls. 1992. "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport". *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no 3, p. 290-299.

Dweck, Carol S. et Ellen L. Leggett. 1988. "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, vol. 95, p. 256-273.

Eccles-Parsons, Jacquelynne, Judith L. Meece, Terry F. Adler and Caroline M. Kaczala. 1982. "Sex Differences in Attributions and Learned Helplessness". *Sex Roles*, vol. 8, p. 421-432.

Englund, Michelle M., Amy E. Luckner, Gloria J. L. Whaley, and Byron Egeland. 2004. "Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance". *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no 4, p. 723-730.

Erickson, Frederick. 1986. "Qualitative methods in research on teaching". In *Handbook of research on teaching*, sous la dir. de M. C. Wittrock, p. 119-161. New-York: Macmillan.

Fallu, Jean-Sébastien et Michel Janosz, 2003. « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire ». *Revue de psychoéducation*, vol. 32, no 1, p. 7-29.

Feuerstein, Reuven, Rand Ya'acov et Mildred B Hoffman. 1979. *The dynamic assessment of retarded performers : the learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore : University Park Press.

Fortin, Laurier, Diane Marcotte, Égide Royer et Pierre Potvin. 2005. « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». In *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir*, sous la dir. de Lucie DeBlois, en collaboration avec Denyse Lamothe, p. 51-64. Saint-Nicholas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Frieze, Irene et Bernard Weiner. 1971. "Cue utilization and attributional judgements for success and failure." *Journal of Personality*, vol. 39, no 4, p. 591-605.

Frieze, Irene, William D. Francis et Barbara Hartman Hanusa. 1983. "Defining Success in Classroom Settings". In *Teacher and Student Perceptions : Implications for learning*, sous la dir. de John M. Levine et Margaret C. Wang, p. 3-28. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Associates.

Gauthier, Benoît (dir. publ.). 2003. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4^e éd.. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Good, C.V. 1973. *Dictionary of education*. New-York : McGraw-Hill Book Compagny.

Goupil, Georgette. 1987. *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

_____. 1997. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : G. Morin.

Gouvernement du Québec. 1998. Une école d'avenir. *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

_____. 1999. *Projet de politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

_____. 2003. *Rapport synthèse des groupes de discussion. Table des partenaires de l'Île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Graham, Sandra. 1991. "A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts". *Educational Psychology Review*, vol. 3, no 1, p. 5-39.

Grimanelli, Anne. 1991. « Réussite scolaire d'enfants de migrants d'origine maghrébine et prophétie auto-exauçante ». In *Conflits de lois, conflits de culture. Études et séminaires*, CNRS/ CRIV, no 2, p. 28- 51.

Guay, Frédéric, Simon Larose et Michel Boivin. 2004. « Academic Self-concept and Educational Attainment Level: A Ten-year Longitudinal Study ». *Self and Identity*, vol. 6, p. 1-14.

Harter, Susan. 1999. *The construction of the self*. New York : Guilford Press.

Heider, Fritz. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New-York : Wiley.

Helly, Denise. 1997. *Le Québec face à la pluralité culturelle : 1977-1994 : un bilan documentaire des politiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Henchey, Norman. 2001. *Des écoles qui font une différence: Rapport final*. Kelowna (Colombie-Britannique) : Société pour la poursuite de l'excellence en éducation.

Herman, Jacques. 1983. *Les langages de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Herrnstein, Richard Julius. 1968. *A source book in the history of psychology*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.

_____. 1973. *I.Q. in the meritocracy*. Boston : Little, Brown.

Hiebert, Elfrieda H., Peter N. Winograd et Fred W. Danner. 1984. "Children's Attributions for Success in Different Aspect of Reading". *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 6, p. 1139-1148.

Hirtt, Nico. 2002. *Les nouveaux maîtres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Anvers (Belgique) : EPO.

_____. 2004. *L'école de l'inégalité : discours et faits*. Bruxelles : Éditions Labor.

Hohl, Janine. 1996. « Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». *Lien social et politiques*, no 35, p. 51-62.

Hong, Sehee and Hsiu-Zu Ho. 2005. "Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups". *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, no 1, p. 32-42.

Hoza, Betsy, Daniel A. Waschbusch, William E. Pelham, Brooke S. G. Molina and Richard Milich. 2000. "Attention-Deficit/ Hyperactivity Disordered and Control Boys' Responses to Social Success and Failure". *Child Development*, vol. 71, no 71, p. 432-446.

Hutmacher, Walo. 1992. « L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec? ». In *Échec à l'école: Échec de l'école?*, sous la dir. de Blaise Pierrehumbert (Éd.), p. 43-48. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Jacobs, Janis E., Stephanie Lanza, D. Wayne Osgood, Jacquelynne S. Eccles et Allan Wigfield. 2002. "Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve". *Child Development*, vol. 73, no 2, p. 509-527.

Karlin, Robert. 1980. "Learning disability and reading: theory of fact?". In *Inchworm, inchworm, persistent problems in reading education*, sous la dir. de M. Mc Cullough (ed.), p. 48-65. Newark: Del.

Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

_____. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Klassen, Robert M. 2004. "A Cross-Cultural Investigation of the Efficacy Beliefs of South Asian Immigrant and Anglo Canadian Nonimmigrant Early Adolescents". *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no 4, p. 731-742.

Larose, François. 2003. *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative*. Université de Sherbrooke : Éd. du CRP.

Larose, François, Jimmy Bourque, Bernard Terrisse et Jacques Kurtness. 2001. « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan des recherches en milieux innus ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 1, p. 151-180.

Lavoie, Gérard. 1993. « La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : Implications psychopédagogiques ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, nos 1 et 2, p. 131-142.

Le Bot, Irène. 2003. *Portrait de territoire- L'arrondissement Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension*. Montréal : Centraide du Grand Montréal.

L'Écuyer, René. 1988. « L'analyse de contenu: notions et étapes ». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-65. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université du Québec.

Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.

_____. 2002. *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.

Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative*:

Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative: fondements et pratiques*, 2^e éd.. Montréal: Éditions Nouvelles.

Létourneau, Claude. 1992. « L'attribution de l'échec et de la réussite scolaire chez des élèves du 2^e cycle du primaire ». Mémoire, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Manço, Altay A. 2000. « Scolarité des enfants turcs et maghrébins issus de l'immigration en Belgique francophone : difficultés et actions positives ». In *Voix et voies musulmanes de Belgique*, sous la dir. de U. MANÇO (éd.), p. 41-54. Bruxelles : Publications des Facultés Universitaires de Saint Louis.

Maslow, Abraham Harold. 1972. *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Bayard.

Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, Marie, J. Ledent et R. Ait-Said. 2005. *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport de recherche*. Montréal : Immigration et métropoles.

Meece, Judith L. et Kathleen Holt. 1993. "A pattern analysis of students' achievement goals". *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no 4, p. 582-590.

Meintel, Deirdre et Josiane Le Gall. 1995. *Les jeunes d'origine immigrée*. Québec : Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés interculturelles.

Mialaret, Gaston. 2003. *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris : PUF.

Miles, Mathew B. et A. Michael Huberman. 1984. « Drawing Valid Meaning from Qualitative Data : Toward a Shared Craft ». *Educational researcher*, vol. 21, p.20-30.

_____. 1991. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Trad. de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie. Montréal: Édition du Renouveau Pédagogique.

Ministère de l'Éducation. 1999. *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*. Québec.

_____. 2003. *Politique d'évaluation des apprentissages, Être évalué pour mieux apprendre*. Québec.

_____. 2003. *Rapport synthèse des groupes de discussion*. Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *La carte des unités de peuplement de 2003. Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec.

_____. 2006. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec.

_____. 2006. *L'école en partenariat avec sa communauté : synthèse d'une étude exploratoire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Montandon, Cléopâtre. 1996. « Les relations des parents avec l'école ». *Lien social et politiques*, no 35, p. 63-73.

Mooney, Edward S. et Carol A. Thornton. 1999. "Mathematics Attribution Differences by Ethnicity and Socioeconomic Status". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 4, no 3, p. 321-332.

Mucchielli, Roger. 1979. *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 3^e éd. Paris: Éditions ESF.

Murray, Thomas Robert. 1965. *Individual differences in the classroom*. New York : David McKay.

Neisser, Ulrich. 1986. *The School Achievement of Minority Children : New Perspectives*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Associates.

Nicholls, John G.. 1990. "What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective." In *Competence considered*, Robert J. Sternberg et John Kolligian (Eds.), p. 11-40. New Haven (CT): Yale University Press.

Normandeau, Sylvie et Andrée Gobeil. 1998. "A Developmental Perspective on Children's Understanding of Causal Attributions in Achievement-related Situations". *International Journal of Behavioral Development*, vol. 22, no 3, p. 611-632.

Nowicki, Stephen et Bonnie R. Strickland. 1971. *Nowicki-Strickland locus of control scale*. Princeton (New Jersey): Educational Testing Service.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2006. *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de 2006*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Ogbu, John U.. 1986 b. "The Consequences of the American Caste System". In *The School Achievement of Minority Children : New Perspectives*, sous la dir. d'Ulrich Neisser (ed.), p. 19-56. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Paquay, Léopold, Marcel Crahay et Jean-Marie De Ketele. 2006. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Padilla, E. R. 1984. "Psychologists as Adversaries and Allies of the Chicano Community". In *The pluralistic Society : A community Mental Health perspective*, sous la dir. de S. Sue and T. Moore (Ed.), p. 39- 61. New-York : Human Science Press.

Pain, Jacques. 2003. *Penser la pédagogie*. Vigneux : Matrice.

Perrin, Micheline. 1993-1994. « Attribution de causalité de la réussite et de l'échec scolaires chez les élèves de l'école primaire ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, nos 1 et 2, p.83-105.

Perron, Roger. 1991. « La valeur de soi ». In *Les représentations de soi, Développements, dynamiques, conflits*, sous la dir. de Roger Perron, p. 23-46. Toulouse : Privat.

Perron, Michel, Marco Gaudreault et Suzanne Veillette. 2001. « Stratégies scolaires et vie affective des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15, no 1, p. 21-27.

Phelan, Patricia, Ann Locke Davidson et Hanh Thanh Cao. 1992. "Speaking Up: Students' Perspectives on School". *Phi Delta Kappan*, vol. 73, no 9, p. 695-704.

Phillips, D. 1987. "Socialization of perceived academic competence among highly competent children". *Child Development*, vol. 58, p. 1308-1320.

Piaget, Jean. 1975. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. 8^e éd., Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Pierrehumbert, Blaise. 1992. « J'aimerais aimer l'école... Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire ». In *L'échec à l'école : échec de l'école*, sous la dir. de Blaise Pierrehumbert, p. 177-212. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux & Niestlé.

Piette, Danielle, Marianne Prevost, Michel Boutsen, Patrick De Smet et Alain Leveque. 1997. *Vers la Santé des jeunes en l'an 2000? Une étude des comportements et modes de vie des adolescents de la Communauté française de Belgique de 1986 à 1994*. Bruxelles: ULB.

Pintrich, Paul R. et Dale H. Schunk (1996). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Merrill.

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2003. *Cadre d'évaluation de PISA 2003: connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Potvin, Pierre. 2005. « La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire ». In *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir*, sous la dir. de Lucie DeBlois, en collaboration avec Denyse Lamothe, p. 109-118. Saint-Nicholas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Potvin, Pierre et Louise Paradis. 2000. *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire : rapport de recherche*. Sainte-Foy (Québec) : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Rivière, Bernard, avec la collaboration de Josée Jacques. 2002. *Les jeunes et la représentation sociale de la réussite*. Québec: les Éditions Logiques.

Rogers, Carl R. 1972. *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod, traduit de l'anglais par D. Le Bon. *Freedom to Learn*. Columbus. C.E. Merrill. 1969.

Rosenthal, Robert et Lenore Jacobson. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New-York: Holt, Rinehart et Winston.

Rudduck, Jean et Julia Flutter. 2004. *How to Improve your School. Giving Pupils A Voice*. Londres: Continuum.

Savoie-Zajc, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 293-316. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

_____. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.123-150. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schetagne, Sylvain. 1999. *La pauvreté dans les régions métropolitaines du Québec. Rapport préliminaire de recherche*. Québec : Conseil canadien de développement social.

Schunk, Dale H. et Judith L. Meece. 1992. *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Associates.

Skinner, Ellen A., James G. Wellborn et James P. Connell. 1990. "What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School". *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no 1, p. 22-32.

Springer, Sally P. et Georg Deutsch. 1989. *Left brain, right brain*. New-York: W.H. Freeman.

Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme. 1996. *Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. 3e éd. Ottawa: Statistiques Canada.

Stetsenko, Anna, Todd D. Little, Tamara Gordeeva, Matthias Grasshof et Gabriele Oettingen. 2000. "Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Cross-Cultural Study". *Child Development*, vol. 71, no 2, p. 517-527.

Stipek, Deborah J. et J. Heidi Gralinski. 1991. "Gender Differences in Children's Achievement-Related Beliefs and Emotional Responses to Success and Failure in Mathematics". *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, no 3, p. 361-371.

_____. 1996. "Children's Beliefs About Intelligence and School Performance". *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, no 3, p. 397-407.

Van der Maren, Jean-Marie. 1987. *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

_____. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Ville de Montréal. 2001. *Profil socio-économique de l'arrondissement Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*. Montréal : Direction générale, Ville de Montréal.

Vygotsky, Lev S. 1979. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Weiner, Bernard. 1979. "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 1, p. 3-25.

_____. 1980. *Human motivation*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.

_____. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New-York : Springer-Verlag.

_____. 1992. *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park (California): Sage.

_____. 1994. "Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving". *Review of Educational Research*, vol. 64, no 4, p. 557-573.

Wender, Paul H. 1971. *Minimal brain dysfunction in children*. New York: Wiley.

Whitley, Bernard E. et Irene Hanson Frieze. 1985. "Children's Causal Attributions for Success and Failure in Achievement Settings: A Meta-Analysis". *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no 5, p. 608-616.

Wigfield, Allan. 1988. "Children's Attribution for Success and Failure: Effects of Age and Attentional Focus". *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no 1, p. 76-81.

Woods, Sarah et Dieter Wolke. 2004. "Direct and Relational Bullying Among Primary School Children and Academic Achievement". *Journal of School Psychology*, vol. 42, no 2, p.135-155.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS

1. Où es-tu né(e)? Où sont nés tes parents?
2. Aimes-tu l'école? Pourquoi?
3. Quelles sont les matières que tu aimes le plus? Pourquoi?
4. Quelles sont les matières que tu aimes le moins? Pourquoi?
5. D'après toi, à quoi ça sert d'aller à l'école?
6. D'après toi, qu'est-ce que ça signifie « réussir »?
7. Quelles sont les matières où tu réussis le mieux? Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis bien?
8. Quelles sont les matières où tu réussis moins bien? Pour quelles raisons penses-tu que tu réussis moins bien?
9. D'après toi, pour quelles raisons des élèves de ta classe réussissent bien dans certaines matières?
10. D'après toi, pour quelles raisons des élèves de ta classe ont des difficultés dans certaines matières?
11. Durant cette entrevue, y a-t-il des questions que tu as plus/moins aimées? Lesquelles? Pourquoi?

APPENDICE B

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Demande d'approbation déontologique concernant
un projet de mémoire portant sur des sujets humains**

IDENTIFICATION

Nom de l'étudiante : Veronica Leuprecht

Nom du directeur de recherche : Gérald Boutin

Titre de la recherche : Attributions causales d'élèves immigrants concernant
leurs réussites et leurs difficultés

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Objectif général de la recherche :

Saisir les causes auxquelles les élèves immigrants attribuent leurs réussites et leurs difficultés

2. Méthodologie

2.1 Description du type d'instrument utilisé :

L'entretien de recherche qualitatif, individuel et semi-structuré

2.2 Identification du type et du nombre de sujets :

Les sujets sont des élèves de cinquième année de l'école primaire Barthélemy-Vimont. Ils sont tous immigrants de première ou de deuxième génération. Au total, quatorze élèves participeront aux entretiens.

3. Modalités de la recherche

Chaque sujet sera informé de ses droits, des objectifs et des modalités de la recherche au début de l'entretien. Chaque entrevue durera trente minutes au maximum et se déroulera durant les heures de cours, dans un local prévu à cet effet. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone et retranscrits par la suite sur papier.

4. Recueil d'informations

L'étudiante mentionnée ci-dessus recueillera les données auprès des sujets.

5. Consentement

Le consentement des parents sera obtenu par écrit, dans une lettre prévue à cet effet. Par ailleurs, une rencontre aura lieu avec les parents pour leur expliquer leurs droits ainsi que les objectifs et les modalités de la recherche. Le consentement des élèves sera obtenu verbalement, au début de chaque entretien.

6. Référence et support

Si un sujet devait se retrouver confronté à une difficulté liée à l'entretien, l'intervieweur fera un retour sur le déroulement de celui-ci et tentera de rassurer le sujet. Au besoin, il pourra aussi référer celui-ci à la psychologue, à l'infirmière ou à la travailleuse sociale de l'école.

7. Autorisation de l'école

Les consentements du directeur et de l'enseignante ont été obtenus verbalement.

8. Respect de l'anonymat et de la confidentialité des informations recueillies

8.1 Traitement et analyse des informations

Pour préserver l'anonymat des sujets, le prénom de chaque élève sera remplacé par un nombre. Par conséquent, le premier sujet interrogé sera identifié par le numéro 1, le second par le numéro 2, et ainsi de suite. Ces nombres seront utilisés à la fois lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

8.2 Diffusion des résultats de la recherche

Aucune information permettant d'identifier les sujets ne sera retenue lors de la diffusion des résultats.

9. Destruction des supports permettant d'identifier les sujets

Un an après le dépôt du mémoire, toutes les cassettes audio ainsi que les verbatim seront détruits. L'étudiante détruira les cassettes en retirant le ruban de chacune d'elle.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiante

Date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur

Date

Direction du programme

Date

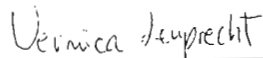
APPENDICE C

LETTRE EXPLICATIVE

Montréal, lundi 28 novembre 2005

Chers parents,

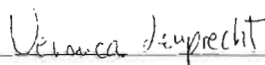
Je m'appelle Veronica Leuprecht et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. En ce moment, je fais une recherche dont le but est de comprendre les causes auxquelles les élèves attribuent leurs réussites et/ou leurs difficultés à l'école. Pour cela, il me faut interroger plusieurs élèves de 5^e année. Ces entrevues seront entièrement confidentielles et se dérouleront durant un moment jugé opportun par Madame Ethel. Les réponses des enfants aideront de nombreux enseignants à trouver des façons d'améliorer la réussite de leurs élèves. Pour réaliser ces entrevues, j'ai toutefois besoin de votre consentement écrit. À cet effet, veuillez s'il vous plaît signer la lettre ci-jointe. Je vous remercie énormément de votre collaboration! Si vous avez des questions concernant ma recherche, n'hésitez pas à entrer en contact avec moi. Mon numéro de téléphone est le (514) 739-3705.



veronica Leuprecht

Dear parents,

My name is Veronica Leuprecht and I am a master's student in education at the Université du Québec à Montréal. I'm presently doing a research project about how the children explain their success and/or difficulties in school. For this reason, I need to interview several pupils of grade 5. These interviews are entirely confidential and will take place at the convenience of Ms. Ethel. The children's responses will help many teachers to find ways and means of fostering the success of their pupils. However, to conduct these interviews, I need your written consent. Please, sign the enclosed letter. I thank you very much for your help. If you have any questions, don't hesitate to call me at (514) 739-3705.

A handwritten signature in cursive script, reading "Veronica Leuprecht", written over a horizontal line.

Veronica Leuprecht

APPENDICE D

LETTRE DE CONSENTEMENT

Par la présente, j'accepte que mon enfant participe à la recherche menée par Veronica Leuprecht, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

J'ai été informé(e) des objectifs de la recherche et je comprends que le but principal de l'entrevue avec mon enfant est de discuter des causes auxquelles il attribue sa réussite et/ou ses difficultés.

Par ailleurs, je consens à ce que l'entrevue avec mon enfant soit enregistrée à l'aide d'un magnétophone à cassettes. Toutefois, j'ai reçu l'assurance que mes droits à la confidentialité et ceux de mon enfant seront respectés. Aucune information pouvant nous identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

J'accepte donc que mon enfant participe à une entrevue sur la réussite et l'échec scolaires. Celle-ci sera d'une durée approximative de 30 minutes et aura lieu à l'école. Je suis conscient(e) que je peux retirer mon enfant à tout moment de cette recherche. De plus, mon enfant peut interrompre l'entretien ou refuser de répondre à certaines questions s'il le désire, et ceci sans aucun préjudice. Une fois la recherche terminée, tous les documents enregistrés seront détruits.

La participation de votre enfant est très importante. Elle nous aidera à trouver des façons d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Signature du parent : _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone: _____

Date: _____

LETTER OF AGREEMENT

I hereby accept that my child will participate in the research conducted by Veronica Leuprecht, master's student in education at the Université du Québec à Montréal.

I have been informed about the objectives of the research and I understand that the principal goal of the interview with my child is to discuss the causes to which he/she attributes his/her success and/or difficulties.

In addition, I agree that the interview with my child will be recorded on audiocassette. I have, however, been assured that my rights to confidentiality and those of my child will be respected. No information that could identify us will be mentioned in the research report or in any published document.

I thus accept that my child participates in an interview about success and failure in school. It will last 30 minutes maximum and it will take place at school. I understand that I can remove my child from this research at any time. My child can also choose to interrupt the interview or refuse to answer certain questions and this with no harm. Once the research is finished, all recorded documents will be destroyed.

The participation of your child is very important. It could help us to find ways and means of fostering the success of pupils at school.

Parent's signature:

Name of the child:

Phone Number:

Date:

